



# Trabajo Fin de Máster

---

**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación**

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas,  
Artísticas y Deportivas.  
Especialidad de Geografía e Historia.**

**CURSO 2011/2012**

**Autora: Tatiana Marco Marín**

**Director: Pedro Domínguez Sanz**

**INDICE**

0.-Introducción	<b>Página 3</b>
1.- La profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia en el centro educativo	<b>Página 4</b>
2.-Selección y justificación de proyectos	<b>Página 20</b>
3.-Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados	<b>Página 27</b>
4.-Conclusiones y propuestas de futuro	<b>Página 35</b>
5.-Bibliografía	<b>Página 39</b>
6.-Anexos	<b>Página 40</b>

## INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Máster realizamos un recorrido por los aprendizajes llevados a cabo a lo largo del curso académico en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, centrándonos, en este caso, en la especialidad de Geografía e Historia. Repasamos las funciones y competencias que desde la legislación actual se atribuyen al profesorado, encaminadas todas ellas al desarrollo integral del alumno, no solo como estudiante, sino también como ser social que va a tener que enfrentarse a una realidad determinada en el futuro y cómo estas funciones se respetan o no en la realidad diaria de los centros de enseñanza.

Así mismo, y en relación con esta necesidad de una formación integral, analizaremos una serie de proyectos y trabajos llevados a cabo en el Máster y, en algunos casos, llevados a la práctica durante los diferentes periodos asignados al Prácticum, mostrando las dificultades que la aplicación de la teoría a la práctica implica. En nuestro caso, el eje vertebrador de la selección de proyectos es el de la motivación del alumnado, objetivo fundamental del Proyecto de Innovación desarrollado durante el Prácticum III en el Instituto de Educación Secundaria María Moliner del Barrio Oliver. Este centro, conocido por sus problemas de conflictividad y de aprendizaje, tiene un problema fundamental de motivación del alumnado, puesto que en ningún momento han recibido el apoyo necesario por parte del entorno familiar como para dedicar el tiempo y el esfuerzo que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, buscaremos formas de aumentar la motivación de este alumnado como punto de partida para una mejora del rendimiento académico del mismo.

## 1. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Cuando hablamos de profesión docente, ¿de qué estamos hablando realmente? ¿Qué es lo que implica la tan mentada profesión docente? Popkewitz (1985) describe al profesional como *“una persona con elevada preparación, competencia y especialización que presta un servicio público. Además, la denominación profesional proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que la asume”*. Efectivamente, estas características enumeradas por Popkewitz serían fundamentales en el profesorado, pero cabe preguntarnos hasta qué punto se ajustan a la realidad de lo que es la profesión docente. En primer lugar, debemos destacar cómo si bien si se ofrece un servicio público, la imagen socialmente aceptada del docente en España está más ligada a la idea de ‘vocación’ que a la de la preparación y especialización que señala Popkewitz. Es decir, socialmente se considera que si alguien posee la vocación de enseñar, es cualidad suficiente para ejercer la profesión, y por lo tanto, estamos hablando de una profesión con poco prestigio social, lo cual, como veremos más adelante, puede también estar influyendo de forma negativa en la propia preparación del profesorado. Obviamente, la vocación es un punto importante a tener en cuenta, especialmente si tenemos en cuenta que la docencia es una profesión que por sus características y las responsabilidades que debe asumir requiere, o debiera requerir, un gran esfuerzo, paciencia y dedicación por parte de los docentes. Por eso, el gusto y el convencimiento frente a la tarea que se está desarrollando es un punto a favor de la buena práctica docente. Ahora bien, la vocación, sin una formación y preparación adecuada no sirve de mucho cuando las competencias y funciones que se le imponen al docente son tantas y tan variadas como veremos a continuación.

En primer lugar, encontramos las funciones y competencias ligadas a esas funciones que se relacionan directamente con el trabajo en el aula por el docente, es decir, con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, nos encontraríamos, en primer lugar, con el dominio o conocimiento de los contenidos, que es la competencia que generalmente se asocia más fácilmente con la imagen tradicional del profesor que se sitúa como el punto central y clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, limitándose a repetir una serie de contenidos a través de una clase magistral. En el caso del área que nos ocupa, el de las Ciencias Sociales, nos encontramos aquí con un primer problema: la falta de interdisciplinariedad. Las Ciencias Sociales, al igual que las Naturales, requiere del docente la posesión de conocimientos sobre diferentes especialidades (Historia, Historia del Arte, Geografía, Sociología, etc...), no solo por el hecho de que al ser considerado un área única, un historiador puede verse impartiendo clases de geografía o viceversa, sino porque el propio planteamiento de la enseñanza actual requiere una globalización de los aprendizajes, que si se piensa detenidamente, es lógica y razonable. A fin de cuentas, el propio ser humano, objeto de estudio fundamental de las Ciencias Sociales forma un todo indivisible que no puede ser comprendido sin hacer referencia a todas las partes que lo conforman. Es imposible comprender totalmente la Historia sin hacer referencia a la Geografía, a la Sociología, la Historia del Arte, etc... El problema fundamental es que, a diferencia del caso de las Ciencias Naturales, donde el estudio de una de ellas implica tradicionalmente, al menos, conocimientos básicos del resto, las Ciencias Sociales han tenido una tradición muy larga como saberes independientes y con una especialización demasiado marcada que influye directamente en los contenidos que el docente manejará en el aula, dando especial relevancia a su disciplina referente

frente a las otras. Efectivamente, si bien la teoría establece la necesidad de establecer una interdisciplinariedad de las diferentes disciplinas referentes de las Ciencias Sociales, ésta misma es bastante olvidada en los centros educativos. Sí es cierto que se hace un cierto esfuerzo por relacionar contenidos, especialmente en el caso de la Historia y la Historia del Arte (a fin de cuentas, como señalan en numerosas ocasiones los historiadores del Arte, las diferentes manifestaciones artísticas son los vestigios tangibles que nos quedan de los diferentes procesos y acontecimientos históricos), y también es cierto que en Historia sí se hace un uso habitual de mapas como herramientas de trabajo, pero no tanto de contenidos puramente geográficos. En el caso de las materias de Geografía, la relación con otras disciplinas es todavía más escasa. Por no hablar de la primacía que se suele dar en los dos primeros cursos de Educación Secundaria a los contenidos de Historia frente a los de Geografía, en lugar de tratar de establecer conexiones entre ellos a la hora de presentarlos al alumnado.

Si bien el dominio de la materia y los contenidos es un aspecto sumamente importante de la labor docente como acabamos de señalar, no podemos decir que el mejor profesor es aquel que más contenidos domina. Aquí entran en juego los recursos didácticos y metodológicos. No se trata de eliminar por completo la tradicional clase magistral que también presenta numerosos beneficios tanto para el profesorado como para el alumnado (la posibilidad de acotar de una forma más eficaz el aprendizaje, resaltando y clarificando las ideas fundamentales), sino de aprender a utilizarla adecuadamente con el uso de diferentes recursos materiales como apoyo, así como de otras metodologías. La tendencia marcada por la legislación actual tiende a eliminar al profesor como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, situando en el mismo al alumnado, y convirtiendo al docente más en un mediador del aprendizaje que en un mero transmisor. Tal y como establece el Currículum Aragonés para la E.S.O <sup>(1)</sup> y para Bachillerato <sup>(2)</sup> el proceso de enseñanza-aprendizaje y las metodologías y técnicas que se usen en él deben regirse por una serie de principios metodológicos. En primer lugar, el aprendizaje activo y autónomo del alumnado, es decir, como acabamos de mencionar, la situación del alumnado como agente del aprendizaje, y no como un mero receptor. Así, se han de primar las metodologías en las que sea el alumno el que analice, seleccione y reelabore la información para darle sentido o que planteen la necesidad de resolución de problemas. En segundo lugar, la globalización y funcionalidad de los aprendizajes, es decir, mostrar a los estudiantes por un lado, que lo que se está estudiando no está aislado ni del resto de materias, ni mucho menos de la realidad en la que vive, sino que todo forma parte de un todo, y por otro lado, que es un aprendizaje útil que desempeña o puede desempeñar una función en su vida diaria, ya sea a nivel práctico o como herramienta que permite comprender mejor el mundo en el que vivimos. En tercer lugar, el propio uso de diferentes métodos, técnicas y agrupaciones que se adapten a las necesidades del alumnado y su diversidad, propiciando también tanto el desarrollo personal e individual de cada uno de los alumnos, como su crecimiento como sujeto social que ha de convivir y trabajar en grupo. Por último, se señala la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramienta para ‘explorar, analizar e intercambiar información’.

---

(1) Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Artículo 12

(2) Orden de 1 de Julio de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Artículo 17

Ahora bien, no se trata de usar estos principios y las diferentes metodologías y herramientas a partir de las cuales se pueden poner en marcha en el aula de forma aleatoria, sino que se requiere un conocimiento de cómo se produce el aprendizaje de la materia y todos los elementos que intervienen en ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde la didáctica, que el profesor debería conocer, entra en juego. La didáctica es entendida muchas veces como un mero cúmulo de instrumentos o técnicas que ayuden al profesor en su práctica docente diaria. Sin embargo, la didáctica va más allá de eso y supone una reflexión sobre todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje entendidos como un todo. Es decir, no interesa el estudio de los alumnos, el profesorado o los contenidos por separado, sino la relación que se da entre ellos: Si no se da un aprendizaje de los conceptos por parte del alumno, tampoco se da enseñanza. ¿Cómo funcionan los procesos que hacen que se de esa interrelación? Precisamente eso es lo que le interesa a la didáctica y es por eso que no se trata de un saber exclusivamente práctico. Obviamente, de la reflexión teórica didáctica, surgirán una serie de estrategias que se pueden llevar a la práctica del aula concreta, pero no son más que consecuencias o derivados de la didáctica, no su campo de estudio en sí mismo. Es lo mismo que ocurre con la distinción entre las ciencias y sus aplicaciones: una cosa es la teoría, y otra muy distinta las diferentes aplicaciones prácticas que podamos dar a esa teoría. A este respecto cabe citar a Joan Pagès (2000) cuando afirma que la didáctica de las Ciencias Sociales *“pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza”*.

El problema fundamental con el que se enfrenta la didáctica de las Ciencias Sociales y en el que inciden todos los autores es, como ya señalábamos en el caso de los contenidos, la interdisciplinariedad. En lo que conocemos como Ciencias Sociales se enmarcan una serie de disciplinas (historia, geografía, sociología, etc....) que si bien comparten el mismo objeto de estudio, esto es, la sociedad, no solo lo estudian desde diferentes aspectos o perspectivas, si no que cuentan también con una metodología propia e independiente de las demás que va a marcar la concepción que las personas que se inscriban en esa disciplina tengan sobre qué y cómo debe ser la enseñanza. Todas estas personas, desde su disciplina de procedencia, pueden hacer aportaciones sumamente ricas a partir de las cuales se puede empezar a construir la didáctica de las Ciencias Sociales. Sin embargo, estas aportaciones están sesgadas, ya que las disciplinas referentes, como decíamos, no abarcan el total del campo de estudio de las Ciencias Sociales. Esta suma procedente de disciplinas como la historia o la geografía, pueden ayudarnos a construir el campo conceptual de las Ciencias Sociales a través de conceptos transversales. Obviamente, este resulta un punto de partida fundamental, no solo porque sea la base necesaria para elaborar una teoría en torno a cómo se da el conocimiento de esos conceptos, sino porque el propio objeto de estudio de todas las ciencias sociales lo requiere. ¿Qué quiero decir con esto? El hombre y por extensión la sociedad, se conforma como lo que es de una forma integral: si queremos llegar a una comprensión total, debemos abordarlo desde todos los campos posibles interconectados entre sí que le afectan. Por ejemplo, no podemos entender los acontecimientos históricos si no es a través de sus antecedentes o razones que han propiciado una cierta tendencia, y éstas no tienen por qué ser meramente históricas, sino que pueden ser cambios culturales, o cambios en el paradigma de pensamiento, del mismo modo que determinados acontecimientos influyen en un cambio cultural, social y de pensamiento. Y no podemos olvidar, que detrás de cualquier acción humana, además de todo su

contexto (histórico, social, cultural, etc....) se encuentra también el funcionamiento de su 'psique'. Todos estos aspectos están interrelacionados, y por lo tanto, para llegar a entender cómo funciona la sociedad, no podemos dejar fuera ninguno de ellos. Prácticamente todos los autores estudiados ofrecen una lista de lo que ellos consideran los conceptos transversales que deben ocupar a las Ciencias Sociales. Joaquim Prats (2000) y Gemma Tribó (1999) –basándose en la lista de Hilda Tabá- dan unas listas más largas que creo se encuentran recogidas en las cuatro ideas clave que proporciona Pilar Benejam (1999): Identidad y Alteridad, Continuidad y Cambio, Conflicto y Organización Social. Aun así, debemos tener en cuenta que si bien estos conceptos son transversales a todas las Ciencias Sociales, cada una de ellas los estudia desde su perspectiva y con su propia metodología. ¿Cómo tratar estos objetos desde una perspectiva interdisciplinar? Aquí es donde entra en juego la idea de Xavier Hernández (2000) de las 'imágenes virtuales', es decir, de una reelaboración de la información procedente de las diferentes disciplinas de referencia para conseguir una visión global y lo menos deformada posible para que puedan ser comprendidas desde una visión unitaria y única: *"En este sentido el trabajo básico del didacta (con formulación de hipótesis singulares, propias y específicas) pasaría por construir, a partir de la reelaboración de la materia prima suministrada por las disciplinas referentes, y de su propia rutina de observación sobre el objeto de estudio, imágenes virtuales del presente o el pasado, accesibles, comprensibles y comunicables. Imágenes que deberían exponer la mejor perspectiva sobre el objeto global y con el mínimo de deformaciones, independientemente de todos los puntos de vista, aproximaciones o alejamientos que puedan suministrarnos las ópticas de las disciplinas referentes"*

Otro problema con el que se encuentra la didáctica de las Ciencias Sociales, y que a mi parecer puede resultar más problemático que la propia interdisciplinariedad, es el cambio y la imprevisibilidad a la que están sujetas a causa de la naturaleza misma de su objeto de estudio. El objeto de estudio de las Ciencias Naturales, es mucho más estable y predecible que el de las Ciencias Sociales, y aunque su didáctica puede seguir evolucionando e innovando (¿a caso somos capaces en algún momento de alcanzar y ser conscientes de que hemos alcanzado la verdad última, si es que existe como objeto alcanzable para el ser humano?) no va a sufrir tantos cambios. El ser humano en su dimensión social, sin embargo, está conformado por diferentes factores que hacen de él lo que es y que, además tienden a evolucionar de una forma más impredecible que en el caso de la naturaleza. ¿A caso el estudio del pasado histórico nos da una pauta que nos permita predecir lo que ocurrirá en el futuro como si lo hacen, en mayor o menor grado, las ciencias naturales? Nos puede proporcionar una idea de cómo se ha generado cierto acontecimiento histórico que nos puede dar pistas sobre qué rumbo pueden tomar los acontecimientos, pero nunca una respuesta definitiva y objetiva. Esto sólo sería posible si la conducta del ser humano como ser social pudiera acabar explicándose en su totalidad desde un análisis puramente neurológico, y si ese día llegara, entonces las Ciencias Sociales dejarían de tener sentido, pues todo lo que mueve al hombre en sus diferentes aspectos podría ser abordado exclusivamente desde las Ciencias Naturales.

Está claro que el estudio tanto de las Ciencias Naturales como de las Ciencias Sociales tienen el mismo objetivo: comprender la realidad para poder intervenir en ella. Ahora bien, como ya he señalado, las Ciencias Naturales tienen una forma directa de hacerlo, mientras que en el caso de las Ciencias Sociales podríamos hablar de una intervención indirecta y que, además, no tiene unos resultados garantizados. El profesor de Ciencias Sociales enseña a sus alumnos cómo son y cómo han sido las cosas con la

esperanza de que se generen una serie de valores y actitudes que puedan influir en que los acontecimientos del pasado no se repitan. Pero, ¿a caso se garantiza ese resultado? Aun cuando con ayuda de la didáctica se lograra que el alumno consiguiera esa serie de conocimientos, seguiría siendo una condición necesaria para la intervención, pero no suficiente, porque para suerte o desgracia de los que queremos dedicarnos a esta profesión, el ser humano en su dimensión social es mucho más complejo de lo que puede llegar a ser la naturaleza. Generalmente, y a pesar de todos los intentos de convertir las disciplinas sociales en ciencia, los científicos más reacios, aun reconociéndoles el status de ciencias a regañadientes, siguen considerándolas ciencias inferiores, y los que nos dedicamos a este campo sentimos que nuestras disciplinas están siendo desprestigiadas. Deberíamos plantearnos si no somos nosotros mismos los que las estamos desprestigiando al avergonzarnos de unas disciplinas que no tienen exactamente los mismos resultados que las Ciencias Naturales. Por todos medios tratamos de equipararnos con ellas, ya sea buscando la forma de convertir nuestras áreas en ciencias, ya sea con argumentos que tratan de desprestigiar las Ciencias Naturales. Con esto, no quiero decir que debamos abandonar el proyecto de las Ciencias Sociales y de su didáctica, más bien todo lo contrario. Construir una disciplina nueva que intente abarcar todas las demás, y reflexionar sobre la forma en la que el aprendizaje social se produce es una condición necesaria para poder mejorar el mismo y lograr el objetivo de nuestras áreas, esto es, intervenir en la dimensión social del individuo, y por lo tanto en la sociedad misma, pero debemos ser lo suficientemente flexibles para aceptar que no va a resultar un saber tan inequívoco como el que puedas proporcionar las Ciencias Naturales y su didáctica. Este hecho no debe suponer para nosotros un motivo para avergonzarnos o ‘tirar la toalla’, si no que debemos aprender a defender el valor que las Ciencias Sociales tienen para el conjunto de los seres humanos. Quizás nuestras áreas de saber no sean exactas como otras, pero, ¿a caso no tienen su utilidad? Los descubrimientos científicos están ahí, pero lo realmente importante es el fin que les demos, y eso viene determinado por una ética, una serie de valores o una actitud crítica que, obviamente, pueden ser transmitidos por un profesor de Ciencias Naturales a sus alumnos, pero que se aprenden, fundamentalmente, a través del estudio de la sociedad en todos sus aspectos, y por lo tanto a través de las Ciencias Sociales.

Ya hemos mencionado con anterioridad el uso de las TIC en el aula como uno de los principios metodológicos fundamentales que establece la legislación. Sin embargo, nos gustaría profundizar un poco más en el asunto en estas líneas. La insistencia en incorporar el uso de las TIC en el aula responde a la necesidad imperiosa de que la escuela, que en ningún momento debemos considerar aislada del contexto, sino todo lo contrario, se adapte al nuevo paradigma de conocimiento que la sociedad de la información en la que vivimos actualmente ha marcado. A este respecto, Manuel Castells (1999) afirma lo siguiente: *“Pero además Internet tampoco es una simple tecnología por otra razón; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos.”* En este tipo de sociedad, el acceso a la información se caracteriza por la instantaneidad y los límites difuminados: podemos saber lo que está ocurriendo en prácticamente cualquier parte del mundo con un desfase temporal prácticamente inexistente y sin la necesidad de acudir a otros medios o agentes



de información ajenos a nosotros mismos, tan solo usando un ordenador o teléfono móvil y una conexión a internet. Así, la información con la que tenemos que trabajar para poder comprender el mundo es mucho más amplia de lo que era hace unas décadas. Del mismo modo, los avances tecnológicos y científicos han propiciado una aceleración de la sociedad que implica la necesidad constante de estar actualizando los conocimientos que poseemos, pues probablemente lo que hemos aprendido hace 5 años no nos sea útil ahora, o al menos debe ser complementado con nueva información. Así pues, no se trata exclusivamente de utilizar las TIC por el mero hecho de que la sociedad, y especialmente el alumnado, que ya se enmarca dentro de la conocida como generación de ‘nativos digitales’, se encuentra sumida en una vorágine digital, sino porque la propia incertidumbre del futuro provocada por la aceleración y el aumento de la información a la que podemos acceder hace que sea imprescindible aprender a manejar de forma adecuada las herramientas necesarias para poder acceder a esa información. Es decir, se trata de, en el aula, enseñar al alumnado a dar un uso educativo a las TIC, uso que difiere significativamente del uso más social que ellos dan a estas herramientas habitualmente. A la aplicación de este principio metodológico se presentan, fundamentalmente, tres problemas. En primer lugar, los docentes para los que dar uso a las TIC se reduce exclusivamente al uso del proyector como forma de proyectar un archivo PowerPoint o unos apuntes que acaban, simplemente siendo leídos. En segundo lugar, los profesores que se centran demasiado en las TIC, haciendo un uso de las mismas que en ocasiones puede rozar lo ridículo, dejando de lado otros materiales, métodos o procedimientos que son igualmente beneficiosos para la formación del alumnado. Por último, y probablemente los dos anteriores se deriven de éste problema, nos encontramos con una falta de formación adecuada del profesorado de los centros a este respecto. Se les insta a utilizar unos instrumentos que no conocen lo suficientemente bien, o al menos, no conocen todo el partido que se les puede sacar en el ámbito educativo, siendo su conocimiento en ocasiones, el mismo que el del propio alumnado, y en el peor de los casos, siendo todavía peor. Así pues, la realidad en los centros es que, con independencia del acceso que se disponga a las infraestructuras, o bien no se dan uso a las TIC, o se les da un uso inadecuado que no se corresponde con la intención presentada por la LOE y el Currículum.

Otro aspecto al que se da especial importancia en la legislación y que requiere una serie de funciones y competencias del profesorado es la educación integral del alumnado. ¿Qué quiere decir la educación integral? Básicamente, que el alumnado debe ser educado de forma que, dentro de las propias Instituciones Educativas, como una persona y no solo como un estudiante. Es decir, se parte de la idea de que el alumno es un todo indivisible: es estudiante, pero también es un ser social que, principalmente dentro de la propia escuela, se relaciona con el resto de individuos y que, además, debe enfrentarse a una realidad determinada por el contexto sociocultural y a un futuro incierto. El alumno, igual que el profesor, se ve influido por todo lo que es y todo lo que le rodea, y por lo tanto, su educación, si queremos que resulte fructífera y eficaz para enfrentarse a la vida, no puede ser tampoco dividida en compartimentos. Así pues, no se trata solo de transmitir contenidos teóricos, sino también procedimentales y actitudinales. A la tradicional enseñanza de la materia, se suman una serie de aspectos transversales como el aprendizaje basado en las competencias, el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo y la educación en valores. Tal y como podemos leer en la página web del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las competencias básicas son *“aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la*

*aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”* (3) Es decir, las competencias básicas constituyen un saber y un saber hacer, en tanto en cuanto agrupan conocimientos, procedimientos y actitudes. Las competencias básicas son integradoras y son, fundamentalmente aplicables, es decir, suponen una puesta en práctica del conocimiento adquirido, pudiendo adecuar dicho conocimiento a diferentes contextos y situaciones. Si nos guiamos por la pirámide de Miller (1990), la educación en competencias va encaminada a alcanzar la cúspide de la misma, es decir la práctica. No se trata de que el alumnado haya memorizado unos contenidos, los haya comprendido y los sepa aplicar, sino de que sea capaz de aplicarlos y ponerlos en práctica, demostrando su funcionamiento y utilidad. El Currículum de la E.S.O –el de Bachillerato contempla otras necesidades, pero no contempla la enseñanza en competencias básicas- establece ocho competencias básicas: la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender y competencia de autonomía e iniciativa personal. Como resulta obvio, algunas de estas competencias son más fácilmente desarrollables a través de determinadas materias que de otras. Sin embargo, la legislación establece la necesidad de que todas ellas sean trabajadas de manera transversal en todas las materias, con miras, una vez más, a la globalización y funcionalidad del aprendizaje. Esto, en muchos casos, ha creado confusión entre el profesorado de los centros, que no solo tienen dificultades en adaptar sus métodos de enseñanza a la educación en competencias, sino que ven difícil desarrollar determinadas competencias a través de sus materias, como puede ser el caso de la competencia artística en una clase de matemáticas, etc.... Lo vivido en las prácticas demostró que, al menos en el centro donde se llevaron a cabo, si bien de forma legal o teórica, a través del Proyecto Educativo de Centro o las Programaciones Didácticas se apunta a la educación en competencias, la realidad del día a día en el aula es diferente. Si se trabajan las competencias, suele ser de una forma más bien inconsciente, centrándose en las que son más propias a la materia (competencia artística o social y ciudadana en el caso de las diferentes materias que se enmarcan dentro de las Ciencias Sociales) y dejando de lado el resto. De este modo, si bien no podemos negar que se esté produciendo un cierto tipo de trabajo en las competencias, el hecho de que no sea de una forma planificada y encaminada al desarrollo de las mismas hace que, en el mejor de los casos, el alumno se quede en la comprensión del contenido, pero sea incapaz de explicarlo y mucho menos aplicarlo, fracasando, por lo tanto, en uno de los aspectos fundamentales de la Ley Orgánica de Educación.

En lo que respecta al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo del alumnado. ¿Por qué es tan importante que el alumnado adquiera estas capacidades? Sir Ken Robinson, en su conferencia “¿Matan las escuelas la creatividad?” en el TEDTalk 2006, señala algo que ya hemos mencionado anteriormente al referirnos al uso de las TIC en el aula, al apuntar cómo las personas que ahora están siendo educadas van a ser las responsables de hacer funcionar la sociedad en un futuro del que muy poco conocemos. Incluso a principios del pasado siglo, esto no hubiese supuesto ningún problema, pues el

---

(3) <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>

tiempo pasaba, subjetivamente, de una forma más lenta. Es decir, no había expectativas de que las cosas cambiaran tanto en una sola generación como para que la ‘sabiduría’ de ese momento fuera a resultar inservible. Ahora bien, en el mundo acelerado en el que vivimos, las cosas no solo cambian de una generación para otra, sino en unos pocos años, y por lo tanto, los estudiantes de hoy en día se enfrentarán a una realidad que diferirá enormemente de lo que han aprendido a lo largo de muchos años de escuela. Es en ese sentido, en el que la importancia de los contenidos conceptuales se relativiza. Nunca perderán su valor y su utilidad, pero, ¿a caso no es más importante que el alumnado adquiera una serie de habilidades y herramientas que le permitan desenvolverse por sí mismo? No se trata de darles las respuestas, puesto que muchas ni siquiera podemos conocerlas, sino de enseñarles a que aprendan a buscarlas.

Ahora debemos preguntarnos: ¿Cómo podemos desarrollar el pensamiento autónomo y crítico del alumnado? La respuesta que consideramos más adecuada es que podemos lograr esto a través del desarrollo y trabajo con el alumnado de sus habilidades de pensamiento, que, a su vez, serán de gran ayuda en el desarrollo de las competencias básicas. En primer lugar, ¿qué es el pensamiento? Como señala Allueva (2007), hombre y pensamiento están irremediabilmente unidos, pues como señalaba Descartes “pienso, luego existo”. ¿Cómo podríamos saber que ‘somos’ si no fuera por el pensamiento? Incluso cuando hablamos de sensaciones (frío, calor, olor dulce, etc....) somos conscientes de estas únicamente a través del pensamiento, es decir, de la sensación materializada en nuestra mente como un pensamiento. Pensar, tradicionalmente se ha entendido como manejo de la información, habilidad para manejar conocimientos, ensoñación, mundo interior, sensaciones, conciencia, solución de problemas, etc.... Mayer (1985) señala la estrecha relación entre pensamiento, memoria y conocimiento al afirmar que el pensamiento no es sino “*manipulación de la información percibida, aprendida y recordada*”. Por su parte, Allueva (2007) escribe lo siguiente: “*Pensar implica manejar un conjunto de destrezas o habilidades cognitivas para gestionar los conocimientos en función de las aptitudes e intereses de la persona*”. A este respecto, cabría señalar cuáles son las diferencias entre las aptitudes, los estilos y las habilidades de pensamiento. Citando a Stenberg (1999): “*Un estilo es una manera de pensar. No es una aptitud, sino más bien una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee (...)* Aptitud se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo. Estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo”. Por su parte, las habilidades de pensamiento son las que ayudan al sujeto a saber y determinar qué, cuándo y cómo pensar, y por lo tanto, su desarrollo hace de la persona alguien más hábil y eficaz en su forma de pensar. En este sentido, existe una relación entre inteligencia, entendida no como un alto CI, sino como una resolución eficaz de cualquier tipo de tareas, y pensamiento, puesto que cada persona es más apta para determinadas cosas según su estilo, aptitudes y habilidades de pensamiento. Es decir, que estilo, aptitudes y habilidades de pensamiento, determinan la eficacia con la que resolvemos los problemas, y por lo tanto, nuestra inteligencia. Desarrollar las habilidades de pensamiento de las personas, está revirtiendo en un desarrollo de su inteligencia. Así pues, trabajar en el aula las habilidades de pensamiento con los alumnos a través de las diferentes materias es fundamental para contribuir al desarrollo de su inteligencia, y por lo tanto, su capacidad para convertirse en personas autónomas y capaces de enfrentarse de forma eficaz a la vida y los problemas que se les puedan presentar en el futuro. Solo así podemos hablar de una educación verdaderamente eficaz. Cuando hablamos de habilidades de pensamiento vemos que existen varios tipos de ellas. En primer lugar las habilidades de pensamiento convergente, que son las que tradicionalmente se han primado en el ámbito escolar, y

que consisten fundamentalmente en la capacidad de llevar a cabo un análisis lógico de la información de la que disponemos para, a través del análisis, la síntesis, la inducción o la deducción podamos alcanzar una respuesta única. A continuación, encontramos las habilidades de pensamiento divergente, que consisten, precisamente, en todo lo contrario que las convergentes, pues se trata de un pensamiento lateral, difuso y creativo cuyo objetivo no es la respuesta única, sino la consecución de respuestas diferentes y variadas a través de diferentes caminos o puntos de vista. Por último, encontramos las habilidades de pensamiento metacognitivo, que podrán resumirse en la famosa cita de Sócrates “*Solo sé que no sé nada*”. Efectivamente, la metacognición consiste en ser conscientes o conocer cómo funcionan nuestros procesos de pensamiento, nuestras formas de aprender y conocer, así como lo que conocemos o no. Es decir, podríamos definir la metacognición como el conocimiento del propio conocimiento. Aunque todas ellas sean diferentes y cada una posea diferentes técnicas para desarrollarlas, o incluso aunque unas personas son mejores o priorizan unas frente a otras, lo cierto es que en prácticamente toda resolución de problemas con un cierto grado de complejidad intervienen todas ellas: probablemente tendremos que ‘buscar’ en nuestra mente los conocimientos que tenemos sobre el área (metacognición), hacer un uso lógico de ellos (pensamiento convergente) y buscar soluciones diferentes (pensamiento divergente). El fundamental problema que se presenta en el trabajo de las habilidades de pensamiento del alumnado es que requerirá un esfuerzo extra por parte del profesorado que deberá buscar estrategias que le permitan plantear actividades donde se trabaje el temario y también las habilidades de pensamiento, haciendo de la planificación de las clases una labor fundamental. Por otro lado, un segundo problema es que para que efectivamente se produzca un desarrollo de las habilidades de pensamiento del alumnado, el trabajo con las mismas no puede darse de forma aislada en un par de ocasiones, sino que debe darse de forma constante y consistente a lo largo de cada curso y de las diferentes etapas educativas. Igual que ocurriría en el caso del trabajo con competencias, de vez en cuando en el aula sí se plantean actividades que ayudan al desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento, pero no de una forma plenamente consciente, y desde luego, no de forma constante ya que, generalmente, se sigue primando la clase magistral por encima del uso de otras actividades que supongan una implicación más activa del alumnado, por lo que el desarrollo de las habilidades de pensamiento no es plenamente eficaz.

La educación en valores se refiere a la transmisión de una serie de valores democráticos y cívicos que recoge la legislación (4), como son la tolerancia, la paz, la educación para la convivencia, la educación intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres, la educación ambiental, la promoción de la salud, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial. Al igual que ocurre con los elementos arriba citados, la educación en valores también es concebida como transversal, teniendo que presentarse en todas las materias, y en general, en todas las actividades que se den dentro del centro. El Currículum aragonés, tanto de E.S.O como de Bachillerato señala la educación en valores como una de las partes fundamentales, si no la más importante de la educación integral del alumnado. Efectivamente, no debemos olvidar que toda la vida de las personas, incluyendo la vida académica y la vida profesional para la que se trata de preparar al alumnado se desarrollan en un entorno social, y si bien los contenidos y los procedimientos son importantes, una forma inadecuada de relacionarse

---

(4) Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Artículo 11

con los demás puede ser sumamente perjudicial para el desarrollo del individuo, su carrera, y su vida en general. En un mundo globalizado como el actual, donde nos encontramos rodeados de individuos diferentes a nosotros –y aun así, fundamentalmente iguales, pues todos somos humanos que sufrimos y sentimos alegrías- y en el que se ha demostrado que el egocentrismo solo acarrea problemas, es fundamental transmitir una serie de valores que permitan a los individuos no vivir, sino convivir con los que les rodean. De los aspectos que conforman la educación integral del alumnado que han sido mencionados hasta el momento, quizás este sea el que menos problemas presente a la hora de ser transmitido, puesto que no es necesario –si bien también se puede y se debe recurrir a ello tanto en las diferentes materias como en las sesiones de tutorías- diseñar actividades o planificar talleres, sino que es un tipo de conocimiento que se transmite fundamentalmente a través de la ejemplificación, y por lo tanto, la mera forma que el docente tenga de estar en el aula y relacionarse tanto con su alumnado, como con sus colegas puede estar transmitiendo e inculcando los valores democráticos. Obviamente, lo fundamental en este caso es que el propio docente sea consciente de su función como ‘modelo a seguir’ y cómo todo lo que haga o diga, puede estar influyendo en el comportamiento de sus alumnos y en su aprendizaje a cerca de las conductas sociales, cívicas y democráticas, de modo que ha de ser cuidadoso en el tipo de relaciones y clima que establezca en el aula, fomentando en todo momento, a través de la puesta en práctica efectiva de todos esos valores democráticos ya mencionados. En el caso del centro en el que pudimos llevar a cabo nuestras prácticas, se puede decir que por sus características y su contexto, es un centro donde la educación en valores es fundamental y es realmente muy trabajada tanto a través de talleres específicos y tutorías, como en el aula. Los profesores del centro, en general, están bastante mentalizados de su rol como ejemplo a seguir a este respecto, y actúan en consecuencia. El principal problema en este caso, y probablemente en la mayoría de los centros provenga del entorno familiar del alumnado. En primer lugar, puesto que como hemos señalado, la educación en valores se transmite fundamentalmente a través de la ejemplificación, su aprendizaje debe producirse en todos los ámbitos de la vida del alumno y no solo en el Instituto. Si lo que se trata de trabajar en el aula no encuentra un eco o reflejo en el entorno familiar, es más difícil que el alumno realmente adquiera esos valores. Por un lado nos encontraremos con familias o indiferentes a la educación en valores de sus hijos, o bien que consideran que debe ser el entorno académico el que cargue con todo el peso de esta educación. Por otro lado, las familias que consideran que son los padres los que deben decidir qué tipo de valores han de aprender sus hijos, y por lo tanto, consideran que las instituciones educativas no deberían adentrarse en este campo, centrándose exclusivamente en la enseñanza de contenidos y procedimientos.

Siguiendo con las funciones y competencias del profesorado relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula, debemos hacer referencia a la evaluación. Ahora bien, ¿qué entendemos por evaluación? Tradicionalmente, se ha tendido a identificar la evaluación exclusivamente con lo que se conoce como evaluación sumativa o con la calificación que el alumnado recibe al final de un período determinado (final de una Unidad Didáctica, final del trimestre o final de curso) y que generalmente se mide a través de una prueba escrita que suele primar la memorización del contenido. Sin embargo, la evaluación es, o puede ser más amplia y, si tenemos en cuenta todas las exigencias o elementos que se deben incorporar a la enseñanza según la legislación, tal y como acabamos de ver, entender la evaluación exclusivamente como evaluación sumativa resulta en una concepción insuficiente del proceso de evaluación. Cuando se intenta educar a un alumnado de forma integral, ayudando a crear individuos autónomos, activos, críticos y que se rigen por una serie de

valores democráticos, dando mayor importancia a esto que a la mera memorización o acumulación de saberes teóricos, la forma de evaluación de ese proceso debe responder a sus características, y si bien la evaluación sumativa no va a desaparecer, se deben considerar otro tipo de evaluaciones. Del mismo modo que se insta a la metodología a adecuarse a todas estas novedades introducidas por la legislación, en consonancia con dicha metodología también debe hacerlo la evaluación, pues de la forma en que planteemos y desarrollemos las clases va a depender la forma en que debemos evaluar los aprendizajes. Por lo tanto, se debe primar el uso de diferentes tipos de evaluación, así como diferentes tiempos e instrumentos para la misma. Así, en el Currículum aragonés para la E.S.O podemos leer: *“La evaluación del aprendizaje será continua, formativa y diferenciada según las diferentes materias del currículo. Esta diferenciación no dificultará la concepción del conocimiento como un saber integrado. El carácter continuo de la evaluación y la utilización de técnicas, procedimientos e instrumentos diversos para llevarla a cabo deberán permitir la constatación de los progresos realizados por cada alumno, teniendo en cuenta su particular situación inicial y atendiendo a la diversidad de capacidades, actitudes, ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, debido a su carácter formativo, la evaluación deberá servir para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje que mejor favorezcan la consecución de los objetivos educativos.”* (5) Una vez más, lo cierto es que la realidad de los centros no se ajusta a los planteamientos legislativos. En la mayoría de los casos, se sigue usando evaluación casi como sinónimo de calificación, dejando de lado, por ejemplo, la evaluación formativa. Generalmente, esto se ve reforzado por el hecho de que el alumnado no suele mostrar interés en el propio proceso de aprendizaje, sino en el resultado. Así pues, lo que les importa no es tanto conocer sus errores para poder subsanarlos, sino la calificación final, ayudando a que el profesorado considere una pérdida de tiempo desarrollar cualquier otro tipo de evaluación.

Hasta aquí hemos visto todos los aspectos que el docente debe considerar y cubrir cuando está en contacto directo con el alumnado en el aula, es decir, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, ¿acaban aquí las funciones que la legislación asigna al docente? La respuesta es que no. Debemos señalar cómo, si bien las funciones que vamos a tratar a continuación son funciones que se corresponden con el trabajo fuera del aula y con el entorno familiar del alumnado, se derivan directamente de la exigencia de la legislación de una educación integral del alumnado. Si, tal y como hemos venido insistiendo, el estudiante es entendido como un sujeto que se corresponde como un todo indivisible y que por lo tanto, no solo debe ser educado en todos esos aspectos que lo conforman, sino que esos mismos aspectos influyen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su educación, lo más lógico es pensar que lograr el objetivo último del sistema educativo, tal y como lo plantea la LOE va a requerir un trabajo del profesorado en torno a esas áreas que pueden afectar al desarrollo del alumnado y su aprendizaje.

En primer lugar, se considera que el profesorado debe participar y colaborar en la organización del centro y la planificación de todos los aspectos que afecten al mismo, y por lo tanto, a la educación de su alumnado. La coordinación de todo el personal docente del centro es fundamental para poder cumplir con las exigencias de la

---

(5) Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Artículo 20

legislación de forma efectiva y eficaz. El desarrollo integral del alumnado sería difícilmente alcanzable si cada uno de los profesores con los que mantiene una relación de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su carrera académica se rigiera por directrices diferentes. Puesto que, como hemos visto, la LOE es la que determina los aspectos fundamentales de la educación, ¿cómo puede intervenir el profesorado en esto? Si bien es el Gobierno de España el que determina las leyes generales y fundamentales del sistema educativo, estas pueden ser adaptadas a las necesidades y características de cada entorno de enseñanza-aprendizaje a través de los conocidos como niveles de concreción curricular. El primer nivel es el del Diseño Curricular Base elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte donde se establecen, como ya hemos señalado los objetivos, principios y directrices generales y básicas. El segundo nivel de concreción curricular sería el del Currículum de cada una de las Comunidades Autónomas, en el que el gobierno de cada una de ellas adapta lo planteado por la legislación educativa del gobierno a su propio territorio. El tercer nivel lo constituye el Proyecto Educativo de Centro, elaborado por el equipo directivo del centro y aprobado por el claustro, en el cual se adaptan los preceptos del Currículum al contexto y las características del alumnado que asiste al centro. El siguiente nivel sería el de las Programaciones Didácticas en el cual los diferentes departamentos que conformen el centro, programaran los procesos de enseñanza-aprendizaje basándose tanto en el Currículum como en el Proyecto Educativo del Centro, y adaptando lo allí expuesto a los grupos concretos y a la materia en cuestión. Así pues, el docente, ya sea como miembro del claustro, como miembro de un departamento o como profesor individual es en mayor o menor medida responsable de elaborar una serie de documentos que van a regir la dinámica diaria del centro y que van a tener que verse reflejados en la práctica docente en el aula, por lo que es importante que todos esos documentos sean coherentes entre sí para poder garantizar el desarrollo integral del alumnado.

El documento principal de un centro es su Proyecto Educativo, que constituye las señas de identidad básicas del centro (su contexto, los principios de identidad, los objetivos institucionales, etc....) Prácticamente todos los documentos restantes, aun presentándose separados del Proyecto Educativo, forman parte de éste. Así, encontramos los diferentes Proyectos Curriculares de Etapa, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica y Profesional y otros planes con los que el centro pudiera contar como pudiera ser los de animación a la lectura o el Plan de Tecnologías de la Información y las comunicaciones.

El Proyecto Curricular de Etapa supone las concreciones generales que desde el centro se llevan a cabo del Currículum correspondiente para cada una de las etapas que pudieran impartirse en él (ESO, Bachillerato, FP, PCPI, etc....) El Plan de Acción Tutorial consta de la organización de la labor tanto del profesorado como del equipo de orientación a la hora de tutorizar a los alumnos, ya sea en el aula en las horas de tutoría establecidas para ello, de una forma más individualizada, o con los padres. Finalmente, el Plan de Orientación Académica y Profesional, contempla las actividades y ayudas que se ofrecen a los alumnos a la hora de elegir su futuro como miembros activos de la sociedad.

Dentro de este Proyecto Curricular de Etapa querríamos destacar el Plan de Atención a la Diversidad, que incluye todas las medidas que se estiman necesarias para poder ofrecer a todos los alumnos la misma educación, sin importar el tipo de necesidades que puedan mostrar o las causas de la misma (alumnos con algún tipo de deficiencia, alumnos con poco dominio del idioma, alumnos con desfases curriculares,

etc...). La LOE da una especial importancia a la atención a la diversidad tanto a nivel del centro como de las actuaciones particulares dentro del aula por considerarlo una de las formas fundamentales de trabajar en pos de una educación inclusiva, justa y equitativa. Cuando hablamos de ‘atención a la diversidad’, nos referimos a la atención de alumnos que requieren una necesidad específica de apoyo educativo por lo que, en primer lugar, es necesario especificar a qué tipo de alumnado nos referimos con esto. Según la LOE, podemos encontrar tres tipos diferentes: alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o trastorno grave de la conducta, alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos de integración tardía en el sistema educativo español <sup>(6)</sup> El objetivo de la atención a la diversidad es, según LOE, *“que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos en la presente ley”* <sup>(7)</sup> Para lograr esto, se hace especial hincapié en la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad tanto de derechos como de oportunidades, la no discriminación e inclusión, la flexibilidad de los centros educativos y el equipo docente para adecuar la enseñanza a esta diversidad, y finalmente, la importancia de la intervención de toda la comunidad educativa en la planificación y diseño de la práctica docente. En lo que se refiere a la escolarización de este tipo de alumnado, la legislación incide en que si bien existen dos modalidades (en un centro ordinario o en un centro de Educación especial) se ha de perseguir la normalización e inclusión con el fin de no favorecer la exclusión social. De este modo, siempre habrá de tenerse en cuenta la evaluación psicopedagógica del alumno para buscar el centro más adecuado a sus necesidades específicas, pero tratando que siempre que sea posible, se incorpore a un centro ordinario. El Centro de Educación Especial solo ha de ser una opción considerada en caso de que las necesidades de apoyo del alumno sean o muy extensas y generalizadas, o demasiado específicas como para ser cubiertas por un plan de atención a la diversidad de un centro ordinario. Las medidas que se contemplan en el Currículo Aragonés en lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, se dividen en dos tipos: medidas generales u ordinarias y medidas específicas destinadas a alumnos concretos. Las medidas generales prevén adaptaciones menores del currículo y de las programaciones, los refuerzos, los desdobles de grupos, la organización de las materias optativas, etc.... En cuanto a las medidas específicas se plantean las adaptaciones significativas del currículo y de las programaciones para los alumnos concretos con necesidades específicas de apoyos cuya evaluación se basará en lo establecido en los mismos y no en los generales, la creación de grupos temporales de apoyo lingüístico, o la posibilidad de desarrollar diferentes programas como los Programas de aprendizaje básico, Programas de diversificación curricular y Programas de cualificación profesional inicial. Como cabe imaginar, este planteamiento supone un reto considerable-y necesario- a nivel de centro para poder organizar todos los grupos y programas que buscan atender a esta diversidad, pero también supone un esfuerzo adicional para el docente en su labor diaria. No solo debe adaptar sus programaciones de modo que le permitan atender a las necesidades de una clase tan heterogénea, sino que debe también preocuparse por la adecuada accesibilidad de todo su alumnado tanto a las instalaciones como a los materiales –pensemos en

---

(6) BOE número 106 del 4 de Mayo de 2006, Título II, Capítulo I, Secciones Primera, Segunda y Tercera

(7) BOE número 106 del 4 de Mayo de 2006, Artículo 71



alumnos con problemas auditivos, de habla o de visión. Sin embargo, probablemente, la labor más importante del docente para lograr este modelo de educación inclusiva sea la de la educación en valores, y especialmente en el respeto y el civismo. Es importante que los alumnos sean conscientes de que no existen las personas ‘normales’ frente a las personas ‘diferentes’, sino que todos tenemos unas características que nos diferencian del resto y a pesar de todo, todos somos seres humanos con preocupaciones y sentimientos muy similares. Si se consigue lograr un ambiente de respeto y comprensión en el aula entre los propios alumnos y el docente, será posible llevar a cabo una educación inclusiva que atienda debidamente la diversidad y donde se trabaje de forma cooperativa sin importar las capacidades de cada cual.

El Plan de Convivencia, por su parte, también forma parte del Proyecto Educativo de Centro, y si bien pueden aparecer separados, en ocasiones incluye el Reglamento de Régimen Interior. Mientras que éste se limita a enumerar las normas por las que debe regirse el centro, el Plan de Convivencia contempla todas las medidas preventivas, de mediación y correctivas que garanticen el cumplimiento de esas normas y que ayuden a mejorar la convivencia entre todos los miembros que forman la comunidad educativa, teniendo en cuenta en todo momento el contexto socio-cultural del centro. Este documento es elaborado por el equipo directivo, siguiendo siempre las recomendaciones tanto del Consejo Escolar, como de la Comisión de Convivencia en caso de existir. Al final de cada curso, el Consejo Escolar evaluará el desarrollo del Plan de Convivencia y los resultados obtenidos de su puesta en marcha para poder proponer una serie de mejoras que quedaran recogidas en la Memoria Anual. La Dirección del Servicio Provincial, a propuesta de la Inspección Educativa, comunicará al centro las mejoras que estimen pertinentes promoverse el siguiente curso.

Así pues, como venimos diciendo, el profesor debe involucrarse en la creación de todos estos documentos de organización del centro, para después desarrollar su labor en el aula de modo que todos ellos se vean reflejados en la práctica de una forma coherente que no confunda o despiste al alumnado, contribuyendo, por lo tanto, a una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del alumnado. Ahora bien, lo cierto es que en muchos de los Centros todavía no se han desarrollado todos estos documentos o se han desarrollado de una forma muy somera y confusa. En el caso de las Programaciones Didácticas y las Unidades Didácticas que van asociadas a ellas, se comprueba cómo, en muchos casos, se tiende a utilizar las que vienen determinadas por los diferentes grupos editoriales a través de sus libros, lo cual entra en contradicción con la idea de que las Programaciones Didácticas deben adaptarse a la realidad concreta ya no de cada centro, sino de cada aula.

Por otro lado, el profesor debe cumplir también la función de tutor del alumno. Ahora bien, no solo el docente asignado como tutor de un grupo determinado debe cumplir con esta función, sino que todo docente del centro debe cumplir la función de tutoría del alumnado. Históricamente, la figura del mentor o tutor era la de aquel que inculcaba al aprendiz no sólo los conocimientos de los que era depositario, sino también de las habilidades y los valores implicados en el desarrollo de una determinada práctica laboral. A pesar de todas las definiciones que se pueden encontrar, todas otorgan funciones de asesoramiento, ayuda y orientación. Es decir, una vez más, su objetivo fundamental es el desarrollo integral del alumnado. Para ello, la tutoría cumple diferentes funciones como son la orientación del alumnado en la toma de decisiones, prestar apoyo ante las posibles dificultades de aprendizaje que pudieran aparecer, contribuir al desarrollo tanto personal como social del alumnado y por último, contribuir

a la mejora de las relaciones entre toda la comunidad educativa. En este sentido, se espera del tutor que se mantenga en contacto con la familia del alumnado, trabajando con ellos cualquier aspecto que pueda incidir en la mejora del rendimiento escolar del hijo. Los estudios sobre educación desde un punto de vista sociológico han demostrado la enorme influencia que el contexto familiar puede tener en la motivación y el rendimiento escolar de los niños y adolescentes. En este sentido, los estudiantes con una familia que tengan un nivel educativo y sociocultural alto tenderán a obtener mejores resultados que aquellos procedentes de familias con niveles bajos en esos dos aspectos. Ya no se trata exclusivamente de la inestimable ayuda a la hora de realizar tareas o solucionar problemas que pueden ofrecer unos padres que hayan recibido una buena educación, sino que este tipo de familia otorgará a la alumna o el alumno un clima más propicio y adecuado para el estudio, con un mayor apoyo que generará, en la mayoría de los casos, una mayor motivación. Obviamente, el docente no puede ni debe intervenir en los aspectos más personales de las relaciones familiares, y algunas de las causas de bajo rendimiento escolar con origen familiar no pueden ser solucionadas desde el ámbito académico, pero en todo caso, el tutor debe poner en juego todos los medios necesarios para, si no es posible solucionar estas situaciones, al menos tratar de minimizar los efectos que puedan tener sobre la vida académica del estudiante. El problema fundamental reside en que, en la mayoría de los casos, las familias no se muestran especialmente participativas o dispuestas a involucrarse de una forma directa en la educación de sus hijos. Probablemente, esto ni siquiera tenga que ver con una indiferencia hacia el desarrollo académico y profesional de la hija o el hijo, sino en la creencia muy extendida de que lo que pasa fuera del aula no influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, los problemas familiares solo conciernen a la familia, y la educación concierne exclusivamente al docente que debe buscar los medios dentro del propio centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje para solucionar los problemas que se hayan podido presentar. En otros casos, el problema puede ser que la situación familiar sea tan problemática que las acciones tutoriales con la familia o incluso directamente con el alumno no sean capaces de contrarrestar los efectos nocivos sobre la educación del alumnado de dicho contexto.

Finalmente, la última función que debe o debería cumplir el docente es la de investigador e innovador. La investigación educativa es una indagación que pretende, partiendo de la observación y estudio directo del alumnado y los problemas que presenta, describir, interpretar y actuar sobre la realidad educativa. Así, se trata de un estudio didáctico donde se construyan teorías en torno a las relaciones en el aula, las metodologías, los procedimientos etc... cuyo análisis permita encontrar las fallas del sistema educativo y buscar posibles soluciones que mejoren la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolos en procesos más eficaces. Para Lawrence Stenhouse (1970), la investigación docente es la forma de solucionar problemas puntuales, pero también de mantener en una actualización constante el Currículum. La innovación docente sería el paso siguiente, pues sería la generación de propuestas o soluciones para los problemas presentados, basándose en la investigación docente, y la aplicación de las mismas en el aula. En el caso de las Ciencias Sociales, esta función resulta fundamental ya que, como hemos señalado al hablar de didáctica, se trata de un campo relativamente joven e inexplorado, por lo que todavía quedan muchos aspectos por analizar y estudiar para poder plantear soluciones que reviertan en una mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Sin embargo, cabe señalar cómo, si bien ésta sería una de las funciones más importantes que debería desarrollar el profesor, es, quizás, la que menos se adopte en la realidad de los centros. Como ya hemos venido señalando, el proceso de enseñanza-aprendizaje se sigue focalizando

fundamentalmente en la clase magistral apoyada en una material diseñado de antemano por editoriales, por lo que, por lo general, la innovación no tiene mucha cabida. Por otro lado, se pueden dar casos de profesores que quieran desarrollar su labor como investigadores e innovadores, pero que se vean sumamente encorsetados por un lado, por los recursos disponibles, y por otro, por el resto de colegas que pueden no estar muy dispuestos a dedicar su tiempo a un Proyecto de Investigación o un Proyecto de Innovación, cuando la cooperación es fundamental para desarrollar este tipo de proyectos. En otros casos, simplemente la formación docente no es la adecuada como para poner en marcha una investigación educativa.

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la profesión docente requiere de muchas funciones y competencias diferentes, por lo que efectivamente, requeriría un alto grado de formación que garantizara la eficacia del profesorado al cumplir con sus funciones. Esto no solo reportaría una mejora del sistema educativo, sino también en la productividad del docente, que podría cumplir con sus deberes de una forma más eficaz que le supusiera menos trabajo, cuando, como hemos visto, todas las funciones que implica la profesión docente suponen una carga de trabajo considerable que aumenta por la falta de una formación adecuada, haciendo más lentos los diferentes procesos que se dan en la práctica de la profesión. El sistema educativo finés basa el éxito de su sistema educativo en el alto grado de formación de su profesorado, sin embargo, Reijo Aholainen, presidente del Ministerio de Educación de Finlandia, también apunta cómo la profesión docente es una profesión muy prestigiosa y bien remunerada que cuenta con el apoyo de toda la sociedad <sup>(8)</sup>. Obviamente, esta situación de prestigio de los docentes y de confianza por parte de los padres de los alumnos, garantiza la motivación de los docentes a la hora de formarse para prestar el mejor servicio, que a su vez, contribuye a mejorar el prestigio y el apoyo a la profesión. En el caso español podríamos decir que ocurre todo lo contrario. La profesión docente no es una de las más prestigiosas, y desde luego, no recibe un apoyo general de la sociedad como en el caso finlandés. Así, ocurriría todo lo contrario que en el caso de Finlandia, al no existir un reconocimiento de la labor docente, la motivación del profesorado para mejorar su formación es mínima, lo cual, a su vez, hace que sea difícil que el prestigio de la profesión a ojos de la sociedad aumente. Por eso, si bien las bases para una mejora del sistema educativo están asentadas, que ésta se de de forma efectiva depende de todos los agentes que se ven involucrados en ella: Gobierno, sociedad, alumnado y, por supuesto y ante todo, los propios docentes.

---

(8) XLSEMANAL (4 de Diciembre 2011)

## 2. SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE PROYECTOS

Los proyectos y trabajos seleccionados para el desarrollo de los próximos apartados son seis: Diario de Prácticas, Estudio Comparativo, trabajo de investigación sobre los roles en el aula, Proyecto de Innovación, Programación Didáctica y Unidad Didáctica. A continuación, y en primer lugar, expondremos los puntos básicos en torno a los que giran estos diferentes trabajos y justificaremos su selección y elaboración, para más adelante poder establecer las relaciones existentes entre ellos y la práctica docente real en el aula.

Para comenzar, consideramos necesario contextualizar el Centro en el que se desarrollaron las prácticas, puesto que salvo el trabajo de investigación sobre roles en el aula, todos los demás trabajos y proyectos seleccionados se realizaron con las miras puestas en el centro, por lo que la situación del mismo es un punto fundamental de la selección y justificación de los mismos. El centro en cuestión es el Instituto de Educación Secundaria María Moliner del barrio Oliver. Nos encontramos en un centro situado en un barrio urbano de las afueras de Zaragoza. Se trata de un Instituto pequeño en lo que respecta a número de alumnado y personal docente, que se encuentra inscrito dentro del Programa Escuela 2.0, por lo que, además de contar con un aula de informática, muchas de las aulas están equipadas con una pizarra digital. El centro también cuenta con un programa bilingüe en inglés que afecta directamente a nuestra materia ya que existe un único grupo de 4º de la E.S.O que se divide en grupo bilingüe y no bilingüe precisamente en Historia. El barrio en el que se sitúa el centro es un barrio que tradicionalmente ha tenido connotaciones de marginalidad y conflictividad, y que a pesar de la progresiva apertura y renovación que está sufriendo en los últimos años, sigue mostrando gran parte de los problemas que se le achacaban anteriormente. El nivel socioeconómico de las familias de las que procede el alumnado es medio-bajo, con un predominio de población de etnia gitana y un aumento progresivo de la población española no gitana e inmigrante. Por lo tanto, nos encontramos ante un centro muy heterogéneo y diverso, con niveles de conflictividad más altos que el de otros centros de la ciudad. Los proyectos y trabajos seleccionados están dirigidos o se desarrollaron en el marco del único grupo de 4º de la E.S.O. existente en el centro, concretamente en el subgrupo de la modalidad no bilingüe. Existen varias características a destacar sobre el grupo ya que afectan directamente al planteamiento y desarrollo de las Unidades Didácticas que se enmarcan dentro de esta Programación Didáctica. En primer lugar, cabe destacar el tamaño considerablemente reducido del grupo, con únicamente 4 estudiantes, que viene determinado por el abandono y fracaso de una buena parte del alumnado inmigrante y de la etnia gitana en la etapa anterior, así como por el desdoble bilingüe. El tamaño del grupo facilita, a su vez, el buen clima en el aula, pero dificulta determinados tipos de trabajo de carácter cooperativo y colaborativo. Por otro lado, cabe destacar la heterogeneidad existente incluso dentro de un grupo tan pequeño, pues contamos con dos alumnos de la etnia gitana y una alumna inmigrante. Del mismo modo, si bien el nivel académico del grupo de forma global es medio-bajo, es importante resaltar la gran diferencia existente entre cada uno de los estudiantes, con un alumno notablemente por encima del resto, una alumna con problemas de dislexia, y un alumno con incorporación tardía al centro tras cursar un currículum especial en un centro diferente.

En primer lugar, sobre el Diario de Prácticas debemos señalar que se trata de la mera recogida de las actividades que diariamente se llevaron a cabo en el centro de prácticas, así como una reflexión sobre los problemas que se presentaron en el aula en todos los niveles: de convivencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.... El Diario, como muestra escrita de las experiencias vividas a lo largo del Practicum, nos servirá para enmarcar el resto de trabajos seleccionados en el contexto y la situación del centro, viendo cómo se han podido o no llevar a la práctica en el mismo.

Por su parte, el Estudio Comparativo, nos permitirá abarcar la cuestión de la diversidad en el aula y las diferentes medidas de atención a la misma, enmarcadas dentro de una Programación Didáctica y una Unidad Didáctica determinadas. La intención fundamental de este trabajo es llevar a cabo un estudio de las diferencias entre diferentes grupos de un mismo centro en cuanto a nivel académico, capacidad de resolución de problemas, etc.... para poder plantear las diferentes formas en las que podríamos impartir una misma Unidad Didáctica atendiendo a las peculiaridades de cada uno de los grupos. En nuestro caso debemos destacar, en primer lugar, que debido a las características del Centro en el que se impartieron las clases, así como las materias que impartía nuestro tutor, resultó imposible realizar un estudio comparativo entre grupos. Esto se debe a que, las dos materias impartidas son Geografía en 3º de la E.S.O. e Historia en 4º de la E.S.O., por lo que los contenidos no eran similares. Del mismo modo, el reducido tamaño del centro resulta en la existencia de un único grupo de cada curso, imposibilitando, pues, la comparación entre grupos de la aplicación de una misma Unidad Didáctica. Finalmente, teniendo en cuenta la heterogeneidad del mismo grupo, en el que se impartían las clases, a pesar de ser un grupo sumamente reducido – nuevamente por las características del centro- optamos por hacer el presente estudio comparativo según las diferencias de cada uno de los alumnos que componen el grupo de 4º de la E.S.O.

El trabajo de investigación sobre los roles en el aula fue un trabajo realizado en la asignatura Interacción y Convivencia en el aula durante el primer cuatrimestre, abordando el tema desde el punto de vista psicológico y del desarrollo de la personalidad del alumnado, señalando cómo esto puede también influir en su motivación y, por lo tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuáles son los puntos fundamentales desarrollados en este trabajo?

Cuando hablamos de roles en el aula, y por ende, roles sociales que se dan dentro del tiempo-espacio que como futuros docentes nos atañe, inmediatamente pensamos en la sociología, o como mucho, en el área sociológica dentro de la psicología. Pero, ¿cómo se relaciona el rol con el desarrollo de la personalidad? ¿Por qué es relevante analizar cómo influye la una a la otra? No debemos olvidar que la personalidad se forja a través de una serie de influencias bio-psico-sociales y está ligada también a una conducta, a un comportamiento ante las diferentes situaciones con las que nos encontramos en nuestra vida social diaria. El carácter social de la personalidad es fundamental, igual que lo es el rol social dentro de las relaciones humanas, puesto que éste es el puente entre el individuo y la sociedad misma. La ‘Teoría del Rol Social’ que estudia cómo los roles sociales pueden incidir en el desarrollo de la personalidad fue desarrollada por autores como Talcott Parsons (1970). Para ellos, el proceso de socialización, la identidad social y la personalidad se desarrollan a partir de la experiencia de haber adoptado diferentes roles, que aumentan progresivamente tanto en diversidad como en complejidad. La crisis de identidad que sufren los adolescentes y a través de la cual van definiendo su personalidad se da por el reto que supone integrar

diferentes roles para poder preservar un sentido de continuidad personal, enfatizando así la importancia de los roles sociales en este proceso, puesto que con cada rol nuevo que adoptamos, la definición de uno mismo se va modificando y adaptando. Para llevar a cabo este análisis, se centran en tres aspectos de los roles sociales. En primer lugar, los comportamientos sociales diseñados o la representación del rol, en segundo lugar las expectativas compartidas socialmente en torno a un rol en las que se basan las representaciones del rol, y finalmente las diferentes identidades que una persona asume o el rol social en sí mismo. Cada sociedad poseería un ‘menú’ de roles sociales con sus respectivas expectativas asociadas. Los individuos de esta sociedad conocerían, ya sea explícita o implícitamente las expectativas de cada rol, por lo que al adquirir ese nuevo rol social, modificaría su comportamiento y su autoconcepto para adecuarlo a dichas expectativas. Por otro lado, también señalan las dimensiones que afectan al desarrollo de la personalidad dentro de este marco que estamos planteando: el número de roles que se adoptan, la intensidad con la que el individuo se identifica con él, la cantidad de tiempo que ocupa dicho rol, y finalmente cómo de flexible o abierto a la improvisación sea. Como ya hemos señalado, la forma en la que la personalidad puede desarrollarse en torno a los roles, tiene mucho que ver con las expectativas sociales con respecto al rol concreto que se adopte. Es por eso que tampoco podíamos dejar de hablar de un concepto como es el del prejuicio. El rol no es, en cierto sentido, sino la puesta en práctica de un estereotipo social, de una imagen mental simplificada y con pocos detalles a cerca de un grupo de gente que comparte unas cualidades características como la raza, el status social, la religión, etc.... A su vez, el prejuicio o el acto de prejuzgar es la acción individual de un sujeto al reproducir un estereotipo social, y por lo tanto, puede influir en el rol que desde nuestro punto de vista asignamos a las personas, y a su vez, en los roles que ellos decidan adoptar, y por lo tanto, también en su autoconcepto.

Sin entrar en el debate en torno a la naturaleza del hombre, y aun cuando también intervienen otros factores, lo cierto es que no podemos negar que nuestro crecimiento personal se da en un entorno claramente social. Desde los orígenes de la filosofía, los grandes pensadores de la historia han venido preguntándose por la naturaleza del hombre. ¿Nacemos buenos, nacemos malos, o tan solo nacemos y nuestra forma de ser depende de factores externos? Aristóteles, al hablar del ser humano y aquello que lo diferencia del resto de animales, acuña el término ‘Zóon Politikon’ (ζῷον πολιτικόν), o lo que es lo mismo, ‘animal social’. Para el estagirita, el hombre solo puede desarrollarse plenamente en el seno de una comunidad, relacionándose con los otros. Pensadores posteriores como Hobbes o Rousseau también daban a la sociedad una función primordial en el desarrollo del ser humano, si bien sus visiones eran diferentes. Para el inglés el hombre es malvado por naturaleza y solo es capaz de corregirse a través de las leyes creadas socialmente con vistas a la supervivencia de la especie, mientras que el francés considera que es la sociedad la que corrompe al ser humano que sería bondadoso por naturaleza. Cuando hablamos de los diferentes rasgos que definen la personalidad de una persona (locuaz, dominante, justo, serio, pacífico, etc....), estamos utilizando términos que difícilmente pueden ser entendidos sin un contexto de relaciones interpersonales. ¿Puede ser una persona dominante si no tiene a quién imponerse? ¿Podemos ‘ser’ por nosotros mismos, o por el contrario, ‘somos con’ o ‘para’ alguien? Del mismo modo, el autoconcepto, la idea que tenemos sobre nosotros mismos, se crea en un proceso de socialización: nos comparamos con los demás, tomamos un modelo a seguir, o por el contrario, el ejemplo de lo que no queremos llegar a ser. También lo que los otros piensan de nosotros, o lo que creemos que piensan, afecta la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos. Como decía el francés Jean-Paul Sartre, *“Transformo para mí la frase imbécil y criminal del profeta de ustedes, ese*

*‘pienso, luego existo’ que tanto me hizo sufrir, pues ‘mientras más pensaba menos me parecía ser’, y digo: ‘me ven, luego soy’. Ya no tengo que soportar la responsabilidad de mi transcurrir pastoso: “el que me ve me hace ser, soy como él me ve”* (9) Por otro lado, cabe señalar que es el rol social el que sirve de mediador entre el individuo y los otros. No nos relacionamos de una forma neutra, o por decirlo de otro modo, exponiéndonos por completo, sino que adoptamos diferentes ‘papeles’ a interpretar dependiendo del ámbito en el que nos encontremos: la escuela, el trabajo, la pareja, la familia o los amigos. Así pues, dado que la evolución de nuestra personalidad se ve influenciada por el entorno social, podemos decir que el rol juega un papel importante en la misma. A fin de cuentas, los roles sociales llevan adscritas una serie de expectativas en lo que a comportamientos se refiere, y nuestra identificación con unos o con otros define, en cierto sentido, quién y cómo somos, y en todo caso, cómo queremos llegar a ser. Es por eso que como futuros docentes, no podemos pasar por alto lo que ocurre con el desarrollo personal de nuestros alumnos, ya que como líderes del grupo tenemos una responsabilidad hacia ellos. No solo van a pasar mucho tiempo con nosotros, sino que, a través del Efecto Pigmalión, podemos estar ejerciendo una influencia importante sobre ellos que puede ser buena, pero también nociva. Los prejuicios y el encasillamiento resultan sumamente útiles para simplificarnos la tarea de relacionarnos con los demás, y en muchos casos nos resulta difícil no juzgar a las personas antes de tiempo. Sin embargo, solo si conocemos realmente quién y cómo son nuestros alumnos podremos ayudarles a sacar lo mejor de sí mismos y conseguir sus objetivos personales. Es por eso que debemos tener cuidado con nuestros prejuicios y cómo marcan la forma en la que nos relacionamos con nuestros alumnos, pues podemos estar llevando a cabo acciones que, quizás inconscientemente, puedan estar reforzando o imponiendo determinados roles, y por lo tanto, podemos estar influyendo en la forma en que se perciben a sí mismos. Prejuizar, si bien no tiene por qué ser necesariamente algo innato en el ser humano, es algo que hemos aprendido socialmente y que se refuerza día a día y que por lo tanto, no resulta fácil superar. Sin embargo, ser conscientes de nuestros propios prejuicios y de cómo afectan a la labor docente es un paso importante, y llevar a cabo una reflexión crítica sobre nuestro trabajo se convierte en algo fundamental para mejorar los resultados que consigamos en el aula.

En lo que respecta al Proyecto de Innovación, tras un análisis del contexto del centro y las necesidades que este genera en el alumnado, se decidió escoger como objetivo fundamental de nuestro Proyecto de Innovación Educativa el aumento de la motivación del alumnado como base fundamental del desarrollo académico del mismo. Ya hemos mencionado con anterioridad el contexto general del centro para el cual se diseñó el Proyecto de Innovación, pero nos gustaría mencionar algunos aspectos más sobre el contexto familiar del alumnado que resultan fundamentales para comprender la elección del objetivo de este proyecto. La gran mayoría de las familias del alumnado son familias numerosas con varios hijos, de clase baja y con pocos estudios. Cuando un chico o una chica entra en el Instituto, las familias tienden a considerar que es ya lo suficientemente mayor como para responsabilizarse de sí mismo, y por lo tanto le dejan que actúe con bastante libertad y sin mucho seguimiento para así poder ocuparse de los

---

(9) SARTRE, J.P., El Aplazamiento, en Obras: Novelas y Cuentos, tomo 1, Buenos Aires, Ed. Losada, 1971, pg. 1051

hermanos más pequeños que sí necesitan la atención de los padres. En la mayoría de los casos, cuando han alcanzado los 16 años, se prefiere que abandonen los estudios y comiencen a trabajar para ayudar económicamente a la familia. Si tenemos todo esto en cuenta, nos daremos cuenta de que nos encontramos con un alumnado que nunca ha tenido el control suficiente por parte de la familia como para seguir unas pautas o rutina de estudio que le permitieran desarrollar su capacidad de aprendizaje, ya que los padres no tenían ni tiempo para dedicarles, ni conocimientos suficientes como para ayudarles cuando lo necesitaras. Pero además, y probablemente más importante, tampoco han recibido el apoyo o la motivación necesaria para esforzarse en la vida académica, pues en muchos casos no solo la familia es indiferente hacia el ámbito escolar, sino que lo considera una pérdida de tiempo. Todo ello hace que el nivel medio del alumnado sea bastante bajo en lo que respecta tanto a conocimientos, como a voluntad de esforzarse por mejorar su nivel educativo. En el caso de los alumnos que presentan un nivel más alto que sus compañeros y un mayor apoyo del entorno familiar, también se ven de algún modo arrastrados por la desmotivación general de la clase, y por el hecho de que, al ser los mejores de la clase con bastante diferencia sin hacer ningún tipo de esfuerzo, no ven necesidad alguna en intentar mejorar sus resultados o, simplemente, profundizar sus conocimientos. Como vemos, probablemente la falta de motivación entre el alumnado, sea por el motivo que sea, sea el principal problema del Instituto de Educación Secundaria María Moliner. Obviamente, existen otros muchos problemas de aprendizaje, pero, ¿a caso es posible trabajar para mejorarlos si el alumno no está dispuesto a ello? La respuesta es que si bien no podemos decir que sea totalmente imposible, si es sumamente difícil. Sin motivación, difícilmente se va a dar un aprendizaje real y efectivo. Por ello, se decidió centrar el Proyecto de Innovación para el I.E.S. María Moliner en el desarrollo o mejora de la motivación del alumnado. El método o la estrategia que proponemos utilizar es la del juego o competición en el aula. Esta idea, que siempre nos había resultado atractiva, tomó fuerza gracias a una conversación mantenida con el tutor del centro en la que nos comentó como utilizaban las competiciones deportivas en los recreos para motivar al alumnado y que no abandonara el centro o se dedicara a fumar. Así pues, pensamos que quizás fuera una buena idea incorporar la competición en el aula como forma de buscar la mejora de la motivación de los estudiantes, y por lo tanto, una mejora de su rendimiento escolar.

Si consultamos el Diccionario de la Real Academia Española, la definición que encontramos para ‘motivación’ es la siguiente: “*Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia*” Si esto lo aplicamos al caso que nos ocupa, la motivación del alumnado sería su capacidad para animarse e interesarse en aprender de forma activa y efectiva. Existen dos tipos de motivación: la intrínseca, que implica que la persona encuentra motivación para afrontar una tarea en la mera satisfacción personal que produce un logro o la superación de un obstáculo o problema y por lo tanto pone el énfasis en el proceso y no en el resultado; por otro lado, la motivación extrínseca, consiste en la motivación ante una tarea por el ‘premio’ que va a recibir por ella, ya sea en forma de reconocimiento, una calificación o un premio material, situando el foco en el resultado en lugar del proceso. Obviamente, lo ideal en un ámbito académico lo ideal sería desarrollar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, pero en nuestro caso resulta especialmente difícil, puesto que uno de los factores fundamentales de motivación, como es el factor sociocultural y el entorno familiar está influyendo en el alumnado, en la mayoría de los casos, de forma negativa. Así pues, se optó por trabajar el proceso de motivación a partir del factor personal y de la motivación extrínseca, con vistas a proceder a la motivación intrínseca en el futuro.



La selección del juego o la competición como herramienta para trabajar la motivación se debe, en primer lugar, a los beneficios que tiene tanto para trabajar la motivación como otros aspectos del aprendizaje. Vygotsky defendía que el desarrollo cognoscitivo del individuo viene determinado, no tanto por la etapa en la que se sitúe el niño como afirmaba Piaget, sino por el entorno que le rodea. Es decir, el desarrollo cognoscitivo tiene un carácter social fundamental que puede ofrecernos la utilización del juego y la competición, y puesto que los alumnos de secundaria, adolescentes, todavía no han alcanzado la cúspide de sus capacidades cognoscitivas, ¿por qué no utilizar el juego como estrategia metodológica del mismo modo que se hace en la etapa de primaria? Bruner (1984) afirmaba: *“El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía”* Siguiendo al pensador holandés Huizinga (1938) y el sociólogo francés Caillois (1958) podemos enumerar las siguientes características del juego: es una actividad libre, tiene un límite espacio-temporal, se rige por unas normas determinadas, produce emoción y misterio puesto que su desenlace es desconocido, no se corresponde con la vida y es improductivo por lo que da margen al error y la experimentación. Así, mientras que se rige por unas reglas, lo cual nos genera seguridad, esa posibilidad de experimentar y cometer errores sin consecuencias de una forma libre y voluntaria hace del juego una actividad sumamente atractiva y amena, sentimiento que se acentúa con la incertidumbre y la emoción por el desenlace. En lo que respecta a lo que implica y cómo eso influye en el desarrollo de capacidad que influyen directamente en el aprendizaje podemos señalar la necesidad de verbalización, comprensión del lenguaje y uso de vocabulario, desarrollando la capacidad lingüística de expresión; también implica una necesidad de concentración para poder mantener en mente las reglas o normas que rigen el juego; se necesita comparar acciones, controlar los impulsos y negociar ideas con los compañeros para poder planificar y determinar estrategias a seguir a la hora de solucionar los problemas que se plantean en el juego, desarrollando pues no solo el autocontrol, sino también las habilidades metacognitivas; el hecho de que se tengan que desarrollar planes y solucionar problemas también implica un desarrollo de la autonomía del alumnado; por último, si se plantea así, implica participación en grupo, desarrollo de la colaboración y cooperación y empatía con los otros, es decir, implica el componente social que tan importante le parece a Vygotsky para el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes. Más allá de los beneficios que desde el punto de vista docente puede reportar el uso del juego como herramienta metodológica, ¿qué alicientes o elementos motivadores puede encontrar en él el estudiante adolescente? En primer lugar debemos tener en cuenta las características del alumnado adolescente y de la propia adolescencia: se trata de un momento de ‘crisis’ en la que el estudiante ya no es un niño, pero tampoco un adulto y todavía está experimentando y tratando de encontrar su identidad. Todos los cambios tanto a nivel físico como psicológico que se sufren durante la adolescencia hacen que el nivel de autoestima baje, por lo que los sujetos buscan formas de reafirmarse a sí mismos. Todos los estudios a este respecto han demostrado que uno de los aspectos que más valoran los adolescentes, y que, por lo tanto más afectan a sus niveles de autoestima es el aspecto social, la popularidad y reconocimiento por parte de los iguales. Así pues, les motiva todo lo que tenga que ver con el trabajo en un entorno social como es el juego. En este sentido, también podemos señalar cómo la competición, ya sea en grupo o de forma individual, les supone un aliciente por la idea de ganar. Si hablamos de competición a nivel grupal, el ganar en grupo les reporta la sensación de pertenencia y cercanía a un

grupo frente al rival, mientras que si hablamos de competencia individual, ganar a sus compañeros les otorga una sensación de superioridad que mejora de forma notable su autoestima.

En lo que respecta a la Programación Didáctica y la Unidad Didáctica, debemos señalar, en primer lugar, que se elaboraron en base no solo del contexto del Instituto, sino de los propios documentos presentes en el centro, incluida la Programación Didáctica de la materia de Historia para 4º de la E.S.O, a partir de la cual se elaboró la nuestra, añadiendo, ampliando, replanteando o suprimiendo algunos aspectos de la misma como se consideró adecuado. La Unidad Didáctica, titulada “España en las primeras décadas del Siglo XX”, se realizó en consonancia con esta Programación. Se puede señalar la importancia que la primera mitad del Siglo XX, y especialmente la Guerra Civil y sus consecuencias tienen para entender no solo la España actual, sino muchos de los debates políticos que continuamente podemos encontrar en los diferentes medios de comunicación. Por otro lado, las características especiales del contexto del centro, la clase de 4º de la E.S.O. y los alumnos que las conforman son otro factor determinante a la hora de plantear la Programación, y en coherencia con esta, la Unidad Didáctica, pues resulta fundamental una buena atención a la diversidad presente en el aula, así como el uso de metodologías que favorezcan la motivación del alumnado hacia la asignatura y el conocimiento en general. En la Unidad Didáctica se pretende estudiar los años que transcurren entre la coronación de Alfonso XIII en 1902 y el fin de la Guerra Civil en 1939. Estos años de convulsión social y guerra fueron sumamente importantes para la historia reciente de España, así como para poder entender por completo el presente en el que vivimos hoy en día, en el que el recuerdo de la guerra y sus consecuencias siguen subyaciendo a muchos acontecimientos y debates actuales. Se dedicaron al desarrollo de esta Unidad Didáctica 6 sesiones, que con las 3 horas semanales que se dedican en el horario de 4º de la E.S.O. a la materia de Historia, resultó en un total de poco más de dos semanas dedicadas a “España en las primeras décadas del Siglo XX”. Se hizo especial hincapié en el trabajo grupal y la lectura de textos, así como en el uso del juego como metodología, todo ello combinado con la clase magistral para favorecer que el alumno se centre sobre los aspectos más importantes del tema. Debido a las características del alumnado del centro, y fundamentalmente el bajo nivel académico predominante, en lugar de profundizar mucho en la materia, se optó por un enfoque que se centrara en contenidos básicos y en motivar e implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje para comenzar a trabajar en torno al aprendizaje activo y autónomo al que no están especialmente acostumbrados.

Una vez justificada la selección de proyectos y analizados los contenidos y propuestas de los mismos de una forma somera, pasaremos en el siguiente punto a realizar un análisis crítico de cómo todos estos proyectos se relacionan entre sí y confluyen en la práctica docente llevada a cabo durante el periodo de prácticas, así como las dificultades presentadas tanto en su elaboración como en su aplicación.

### 3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

Como hemos visto a lo largo del primer punto del presente trabajo, si bien el docente debe cumplir funciones muy diferentes entre sí, todas ellas giran en torno a un único propósito. Efectivamente, todos los papeles que el docente debe adoptar dentro de su profesión pretenden abordar todos los aspectos que confluyen en el alumnado, influyendo en su educación. Puesto que esta educación debe ser integral, lo cual supone la necesidad de que haya una coherencia entre todas estas funciones docentes, y por lo tanto, también entre los diferentes documentos a través de los cuales se plasman las mismas. Puesto que prácticamente todos los trabajos y proyectos elegidos en el apartado anterior fueron diseñados específicamente para desarrollar la labor docente durante el periodo de prácticas, o en todo caso, son una reflexión que resulta de la misma, cabe esperar que también exista conexión entre ellos, como veremos a continuación.

Tal y como se recoge en el Diario de Prácticas, antes de impartir nuestra Unidad Didáctica, asistimos a las clases impartidas por el tutor del centro, lo cual nos permitió observar con detenimiento tanto los problemas, como los puntos fuertes del grupo, especialmente si tenemos en cuenta, como ya se ha señalado, el reducido tamaño del grupo compuesto exclusivamente por cuatro alumnos. En términos generales, se puede señalar el bajo nivel académico que muestran, con problemas importantes de comprensión lectora, así como la falta de costumbre de trabajar de forma autónoma, ya sea individualmente en grupo. Además, es un grupo muy poco participativo, por lo que todavía es más difícil conseguir que se involucren de forma activa en su aprendizaje. A todo esto se suma la ya mencionada falta de apoyo y motivación desde el entorno familiar de los estudiantes que genera un importante absentismo escolar, así como una menor concentración e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como punto fuerte del grupo, la buena relación existente tanto entre los compañeros, como entre el alumnado y el profesor. Ahora bien, tal y como comprobamos a la hora de realizar el Estudio Comparativo, a pesar del tamaño reducido de la clase, se trata de un grupo muy heterogéneo con cuatro alumnos diferentes entre sí y con unas necesidades muy particulares que influirán directamente en el planteamiento de la Unidad Didáctica y el desarrollo de las clases que se llevó a cabo.

En primer lugar tenemos a Francisco, alumno que llegó al centro a mitad de curso desde otro centro de Barcelona. Al parecer, en el centro de procedencia estaba inscrito en un programa especial, que ni siquiera en el propio María Moliner comprendían muy bien. El alumno asistía únicamente a 4 horas de clase y estaba matriculado en 4º de la E.S.O., a pesar de tener los cursos anteriores suspensos. En el caso de este alumno, podemos encontrar problemas de concentración –no parece ser capaz de mantenerse mucho tiempo haciendo una misma cosa– así como de comprensión lectora y de expresión. Sin lugar a dudas es el alumno con el nivel más bajo del grupo. Uno de los principales objetivos con Francisco es conseguir que se involucre un poco en clase, para intentar mejorar su concentración e interés hacia el ámbito académico.

En segundo lugar está Briseida, alumna de origen inmigrante que ya ha cumplido la mayoría de edad, y que ha visto su ritmo de aprendizaje retrasado por un problema de dislexia que, aunque ha mejorado bastante, todavía sigue presente, por lo que le lleva bastante tiempo leer un texto, y por consiguiente, comprender totalmente lo

que está leyendo. Quizás precisamente por este problema se encuentra más desmotivada hacia el estudio –que a fin de cuentas, tiene una importante carga de lectura- y además se encuentra más retraída a la hora de participar en clase, quizás por miedo a equivocarse.

A continuación, encontramos a otra alumna, Soraya, que por motivos de salud es la que más absentismo ha presentado durante el periodo de prácticas, y por lo tanto, de la que menos información disponemos. Aunque sus niveles de comprensión, expresión y atención son algo mejores que los de los dos alumnos citados anteriormente, parece también tener reticencia a participar en clase, y en muchos casos, cuando se trata de trabajar por sí solos, le cuesta centrarse en ello.

Por último, hablaremos de Héctor que es, sin lugar a dudas, el más avanzado de la clase, y además, con una diferencia bastante notable en comparación con el resto de sus compañeros. Retiene mejor la información, comprende y se expresa mucho mejor y, en general, tiene las ideas bastante claras y bien organizadas. El mayor problema de Héctor es que, al ser el mejor de la clase, con eso tiene más que suficiente y como, al nivel de sus compañeros no le cuesta demasiado ser el mejor, no pone mucha voluntad en esforzarse más y tratar de lograr mejores resultados, o simplemente, adquirir conocimientos más amplios.

Una de las primeras ideas que habíamos barajado para plantear el Proyecto de Innovación, y por lo tanto, también la Unidad Didáctica fue desarrollar un pequeño proyecto de investigación que abarcara todo el temario a través de un eje transversal que no estuviera directamente relacionado con el tema pero que motivara al alumnado – como por ejemplo, comentar la situación histórica española de las primeras décadas del Siglo XX a través de la historia del fútbol. Este proyecto se desarrollaría de forma cooperativa entre los cuatro componentes del grupo, de modo que todos pudieran aportar algo y pudieran ser ayudados por los compañeros más avanzados. Puesto que debíamos guiarnos por la Programación Didáctica presente en el centro, proponiendo después diferentes vías innovadoras que partieran de ella misma, plantear este proyecto de investigación de modo cooperativo nos parecía buena idea. A fin de cuentas, la Programación Didáctica del centro, que solo contaba con las líneas o ideas básicas a partir de las cuales plantear las diferentes Unidades Didácticas, sí contemplaba el trabajo autónomo y en grupo del alumnado, así como el trabajo con textos y otros recursos para seleccionar, analizar y reconstruir información. Sin embargo, no se contemplaba el trabajo cooperativo –sí el colaborativo- y la realidad en el aula era que la clase seguía girando fundamentalmente en torno a la clase magistral, y el trabajo del alumnado, que generalmente se daba de forma individual, resultaba más en un repaso o reelaboración de la información ya obtenida en esa clase magistral a través de resúmenes y ejercicios que aparecían en el libro, que en un verdadero aprendizaje por descubrimiento.

Sin embargo, conforme iban avanzando los días y las clases, comenzamos a percibir que tal vez esta idea fuera demasiado ambiciosa para el nivel que poseía el alumnado. En primer lugar, si resultaba extremadamente difícil lograr que se involucraran en las tareas más sencillas como puede ser contestar a una pregunta cuya respuesta está claramente explicitada en el libro de texto, iba a resultar prácticamente imposible lograr que durante todas las sesiones que se habían planteado para el desarrollo de la Unidad Didáctica mantuvieran un nivel de trabajo adecuado, así como el nivel de esfuerzo que requiere trabajar un tema con este método, al que además, no están en absoluto

acostumbrados. Por mucho que el tema elegido como tema transversal pudiera parecerles atractivo, la tarea en sí hubiera sido quizás demasiado tediosa y compleja para el grupo. En segundo lugar, una de las bases del trabajo cooperativo es que cada uno de los miembros del grupo pueda, efectivamente, aportar algo a la construcción del conocimiento que se produce en la tarea. En el caso de Héctor y de Soraya, apoyada por su compañero, no hubiera supuesto mucho problema, pues él tiene una buena comprensión lectora y facilidad para relacionar ideas, mientras que ella, sin estar al mismo nivel, parece tener un problema más de motivación que de comprensión. En el caso de Briseida, a pesar de los problemas con la dislexia que provocan un trabajo y comprensión más lentos, habíamos podido comprobar que el uso de textos más sencillos era suficiente para que su comprensión mejorara. Por eso, en su caso, se podría haber observado el uso de textos más sencillos, o incluso que ella misma eligiera, entre los diferentes textos propuestos por la profesora, el texto que más se adecuara a su nivel y sus necesidades. El problema fundamental a este respecto procedía de Francisco, que no solo muestra un interés prácticamente nulo en realizar cualquier tipo de trabajo, sino que cuando accede a ello, tiene serios problemas ya no de comprensión sino de lectura, teniendo un nivel más bajo incluso que su compañera Briseida. En ese sentido, hubiera resultado difícil que él hubiese conseguido hacer aportaciones significativas al trabajo del grupo, y por lo tanto, se hubiera perdido parte del sentido de plantear una actividad de carácter cooperativo. También, su propio desinterés y el buen ambiente y relación entre los compañeros hubiera generado una falta del ambiente de trabajo necesario en el grupo, y por lo tanto, el aprendizaje no hubiera sido eficaz y efectivo. Por último, esta actividad se fundamentaba en la existencia de diferentes niveles en el aula, contando con la presencia en todo momento de los cuatro alumnos, de modo que la ayuda y cooperación se diera de forma efectiva, sin embargo, se pudo constatar el alto nivel de absentismo escolar en el grupo, pudiendo encontrarnos algunos días con que solo uno de los alumnos había acudido a la clase, o en el peor de los casos, ninguno.

Así pues, si bien el método de trabajo cooperativo y de aprendizaje por descubrimiento son ideales para aplicar los principios metodológicos que exige el currículo, también se plantea la necesidad de seleccionar los contenidos y metodologías de acuerdo a las necesidades del alumnado, y por lo tanto, si bien conseguir llevar a cabo en el aula una actividad de estas características es el objetivo a conseguir, debemos ser realistas y descartarlo si no es el más adecuado para el nivel del alumnado con el que se pretende llevar a cabo.

Finalmente, se decidió volver a retomar la clase magistral, acompañada o complementada por otro tipo de actividades. Como ya hemos señalado anteriormente, si bien la clase magistral centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el profesor en lugar de en el alumnado, también tiene una serie de beneficios como son la posibilidad de limitar bien el tema, resaltar ideas, clarificar conceptos, etc.... Siempre y cuando no sea la única metodología empleada, es un buen método a utilizar en una clase con alumnos con importantes problemas de comprensión lectora y con habilidades de procesamiento de información bastante limitadas y puede ir perdiendo presencia en las clases a favor del trabajo autónomo del alumnado de forma progresiva, lo cual no es posible desarrollar en un periodo de tiempo tan corto como el que nos permite el Prácticum del Máster.

A estas clases magistrales se les añadieron tres tipos de actividades diferentes. En primer lugar el análisis de textos complementarios al temario, en segundo lugar el visionado de fragmentos de películas relacionados con el temario, y por último el uso de

juegos y competición siguiendo las propuestas que finalmente habíamos desarrollado en el Proyecto de Innovación.

En lo que respecta al análisis de textos, se llevó a cabo en dos sesiones diferentes y con diferentes finalidades. La primera ocasión fue durante la primera sesión de la Unidad Didáctica, planteando la actividad como una actividad de iniciación del tema. Puesto que uno de los principios metodológicos es la funcionalidad de los aprendizajes, que en la Programación Didáctica y la Unidad Didáctica de historia ve su manifestación en marcar como objetivo que el alumno sea capaz de relacionar el pasado y los procesos históricos con el mundo presente en el que vive, se pretendía conseguir situar al alumnado en el contexto de la España de principios del Siglo XX, analizando las similitudes con la situación que atravesamos hoy en día. Para ello, se entregó a los estudiantes una serie de artículos procedentes de diferentes medios de comunicación o diferentes sectores (y que ofrecieran diferentes puntos de vista para poder así trabajar el desarrollo de su pensamiento crítico) sobre la situación económica, política y social que atraviesa España en el presente. Tras la lectura individual, se procedió a que los alumnos comentaran brevemente los artículos, para más tarde, se entrelazaran y relacionaran con breves comentarios durante la exposición del tema. En un principio, la idea original era dividir a los alumnos en dos parejas, entregando a cada una de las parejas artículos diferentes que después deberían transmitir a sus compañeros para que pudieran ser comentados. Sin embargo, el día que llevamos a cabo esta actividad, solo Briseida y Francisco se encontraban presentes, por lo que se prefirió seleccionar dos artículos, que leyeron ambos artículos de forma individual con la ayuda de la profesora para solucionar dudas, y comentarlos después entre los tres. Como ya se ha señalado, la intención principal era lograr que el alumnado comprendiera que en ocasiones, y salvando las distancias, algunos procesos históricos se repiten y que el pasado es una herramienta fundamental para poder comprender el presente. El problema con el que me topo es que ninguno de los dos parece conocer demasiado a cerca de la crisis actual, probablemente por el hecho de que proceden de un sector de la población en la que la situación de la familia o incluso del barrio no ha cambiado de una forma especialmente notable antes y después de la crisis. La única noción que tienen de la huelga del 29M que se había celebrado recientemente es que *‘ah, sí, ese día que no vinimos a clase’*

La segunda ocasión en la que procedimos a la lectura de textos fue en la siguiente sesión. Puesto que íbamos a estudiar la instauración y el desarrollo de la II República, ya había planteado de antemano la posibilidad de dedicar un tiempo a explicar algunas de las teorías políticas que contaron con seguidores durante la época y que fueron relevantes para entender el proceso que culminó con la Guerra Civil, pero tras comprobar el día anterior que no tenían muy claro en qué consiste cada uno, decidí realizar una actividad especial con ello en lugar de simplemente explicarlo a través de una exposición. Se quería llevar a cabo un trabajo cooperativo a través de la técnica de Puzzle para estudiar las diferentes formas o teorías políticas que serán relevantes en la II República, el estallido de la Guerra Civil y el desarrollo de la misma. Se iba a dividir a los alumnos en dos parejas y a cada miembro de cada una de las parejas se le entregaría la mitad de los textos breves preparados, de modo que cada uno de ellos tuviera que preparar diferentes sistemas o teorías políticas. Después de leerlas, se reunirían con el miembro de la otra pareja que tuviera los mismos sistemas políticos a trabajar que ellos y pondrían en común lo trabajado, extrayendo unas conclusiones. Finalmente, volverían a reunirse con su pareja original y se explicarían mutuamente las partes que ambos hayan tenido que trabajar. En todo momento, la profesora debería supervisar el trabajo del alumnado, tanto para asegurarse que realmente están llevando a cabo la tarea como

para solucionar posibles dudas y detectar posibles fallos. Sin embargo, una vez más, solo Briseida y Francisco están presentes en clase. Puesto que ambos presentan problemas de comprensión lectora, y puesto que la falta de dos de los estudiantes imposibilitaba la realización del Puzzle, utilizamos los textos más sencillos. Así, los leyeron y se trató de conseguir que entre ellos mismos se resolvieran las dudas o se ayudaran para comprender mejor lo que estaban leyendo. En todo momento se les tuvo que ayudar, lanzándoles preguntas que ayudaran a darles pistas y orientarles. Sí resulta destacable cómo sí fueron capaces de identificar y entender bien las características básicas del nazismo, gracias a que recordaban cosas de la película “*El Pianista*” que habían visto en clase de ética no mucho tiempo atrás. Fue esto lo que hizo que, una vez más, se replanteara parte de la Unidad Didáctica para ajustarla mejor a las necesidades del alumnado como veremos a continuación.

Como ya hemos indicado, la segunda actividad que se propuso como complemento a las clases magistrales fue el visionado de fragmentos de películas, que como acabamos de ver, surgió a partir de la constatación de que a través de las películas, los estudiantes parecían retener mejor los contenidos, probablemente por el hecho de que el lenguaje audiovisual suele resultar más fácil de comprender y, a su vez, más atractivo. Así mismo, no dejaba de ser una actividad de aprendizaje por descubrimiento a través de unos recursos que también favorecerían el trabajo de Briseida, disminuyendo el esfuerzo adicional que debe realizar para comprender textos a causa de su dislexia. Esta actividad se planteó para la última sesión de la Unidad Didáctica, tratando de mostrar a los estudiantes los diferentes aspectos de la vida de la población española durante los años que duró la Guerra Civil, así como en la post-guerra. Se pretendía mostrar aspectos como el miedo de la población, el racionamiento de alimentos, los exilios, las represalias en ambos bandos o cómo en muchos casos las personas se vieron obligadas a luchar en un bando por el mero hecho de estar en una zona dominada por ese bando y no por su alineación a ultranza con el mismo. Para ello, se planteó visualizar fragmentos en lugar de películas enteras ya que de este modo se pueden ofrecer puntos de vista diferentes. Las películas elegidas fueron “*Soldados de Salamina*”, “*La lengua de las mariposas*”, “*La Vaquilla*”, “*Muerte en Granada*”, “*Ispansi*” y “*El laberinto del fauno*”. Al finalizar de la clase, en los últimos cinco minutos, se planteó realizar con los alumnos un “One-minute Paper” donde expusieran de forma breve y concisa los temas estudiados a través de los fragmentos de las películas. Una vez más, no se pudo llevar a cabo esta actividad ya que los estudiantes no se presentaron en clase, por lo que no se pudo comprobar si realmente el uso de películas como recurso fundamental a través del cual extraer la información resultaba como una buena estrategia para favorecer la comprensión, retención de información, y ante todo, la motivación.

Por último, se incorporaron el juego y la competición en el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la puesta en práctica del Plan de Innovación que ya hemos mostrado en el punto anterior. No volveremos a repetir aquí los motivos que nos llevaron a seleccionar este proyecto, simplemente señalar que se consideró que no solo ayudaría a mejorar la motivación y la implicación del alumnado, sino también, y por consiguiente, su comprensión, memorización, etc.... Ahora bien, debemos señalar cómo esta técnica o herramienta, mal utilizada, puede tener resultados nocivos. Así pues, si bien vemos como los juegos competitivos pueden ser la clave para la motivación del alumnado adolescente, también se debe tener en cuenta las contrapartidas que este método puede presentar: fundamentalmente, la posibilidad de crear un clima de competitividad insana, en el que se dejan de lado los valores democráticos en pos de una victoria, o en el que existe un alumno o alumna que siempre gana, minando de la

autoestima y motivación de los demás compañeros, momento en el que usar el juego como herramienta metodológica dejaría de tener sentido. Esto se encuentra relacionado, en cierto sentido, con los contenidos trabajados en el trabajo de investigación sobre los roles en el aula y cómo esto puede afectar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si dentro del juego se genera una clara figura de líder, se corre el riesgo de que, efectivamente, la participación e implicación del resto del grupo disminuya. Si, además, el profesor permite y acepta que esto ocurra, está enviando un mensaje a los estudiantes, quizás de forma no intencionada, que podrían interpretar la situación como una confirmación por parte del profesor de que, efectivamente, son considerados como menos importantes o menos capacitados. Esto podría provocar el conocido como Efecto Pygmalión, haciendo que efectivamente, el estudiante que es visto (o cree ser visto) como inferior, baje no solo su rendimiento, sino también su autoestima, y por lo tanto, no solo estaríamos influyendo de forma negativa en el aspecto más académico de su educación, sino también en la tan mencionada educación integral. A este respecto, Piaget señalaba que el profesor debería restar importancia tanto al hecho de ganar como de perder, y permitir que el alumnado evite la competición si así lo desea. Una buena opción al aplicar la metodología del juego en el aula sería, en primer lugar no utilizar siempre el juego competitivo, también se pueden utilizar juegos de rol o simulación donde el alumnado vaya interpretando diferentes papeles o roles, evitando el encasillamiento, y por otro lado, cuando se desarrollen juegos competitivos, primar el juego en equipo y variar las agrupaciones constantemente para evitar que se creen grupos de vencedores y grupos de vencidos de forma sistemática.

En este marco del Proyecto de Innovación, se plantearon dos actividades dentro de la Unidad Didáctica. La primera actividad consistía en un juego de tablero en el que se incluían diferentes pruebas. En primer lugar había pruebas tipo Trivial, es decir, un juego de preguntas y respuestas. En segundo lugar, un juego de Tabú en el que una alumna o alumno debe explicar al resto de sus compañeros una concepto o idea, sin usar una serie de palabras que le vienen dadas, mientras que los compañeros deben adivinar de qué concepto o idea se trata. Por último, también se había incluido otra modalidad de juego de mímica, en el que uno de los alumnos tiene que representar, sin hablar, una obra de arte o literatura y los compañeros han de adivinarla. Las características de los juegos propuestos hacen de esta actividad una herramienta ideal para utilizar en una clase de repaso de un tema o un bloque de temas. Teniendo en cuenta la configuración del grupo, con un alumno muy avanzado y el resto de nivel más bien bajo, se optó por una competición ‘contra el marcador’. Es decir, se establecería una puntuación a conseguir que debiera ser alcanzada por los 4 alumnos como grupo. Para las preguntas de ‘Tabú’ y ‘Mímica’ trabajarían como grupo de cuatro, siendo uno el que tiene que explicar o representar el concepto en cuestión y el resto teniendo que adivinar. En el caso de las preguntas de ‘Trivial’, el hecho de que fuera un grupo poco participativo, hizo optar por hacer que cada uno de ellos tuviera que responder una pregunta y para subsanar la diferencia marcada de nivel se propondrían 4 niveles diferentes en las preguntas, y al empezar el juego serían los propios alumnos los que tendrían que decidir qué nivel sería el que responderían cada uno de ellos, obligándoles a plantearse cuál sería la mejor estrategia para poder alcanzar la puntuación propuesta. El grupo ganaría si, terminada la clase, y por lo tanto, el tiempo de juego, habían logrado alcanzar o superar la puntuación propuesta. Esta actividad no pudo desarrollarse en el grupo de 4º de la E.S.O. tal y como estaba planeado dentro de la Unidad Didáctica a causa, nuevamente, del problema de absentismo escolar. Sin embargo, si pudo ponerse en práctica a través de los contenidos de Geografía en el grupo de 3º de la E.S.O en el cual el tutor del centro también impartía clase.



La segunda actividad que queremos presentar se trata de una actividad de desarrollo de temario para trabajar el desarrollo de la Guerra Civil a través de un juego inspirado en el famoso juego de estrategia ‘Risk’. La idea fundamental era que en lugar de explicar los diferentes movimientos de la guerra, fueran los alumnos los que los desarrollaran en un mapa grande con el uso de fichas de parchís de dos colores diferentes que representarían a cada uno de los bandos. Para ello se barajaron diferentes estrategias que incluyeran el carácter lúdico. En primer lugar se barajó la posibilidad de que se pareciera más al juego original de estrategia, planteando un juego en grupo de 4, frente al profesor, que más que el rival sería el intermediario. En esta opción, se distribuirían sobre el mapa fichas de parchís de dos colores mostrando la situación de España tras la sublevación del bando nacional, y después un mapa de la situación final de la Guerra. A continuación, se les pediría que analizaran ambos mapas y en grupos, haciendo preguntas y con la guía de la profesora, argumentando y discutiendo, trataran de ir adivinando los diferentes movimientos que se llevaron a cabo. La segunda opción consistía en dividirlos en dos grupos, un grupo por cada bando, y hacerles entrega de diferentes tipos de materiales a partir de los cuales pudieran extraer la información necesaria para realizar sus movimientos sobre el mapa. Sin embargo, tras un estudio cuidadoso del alumnado, se concluyó que quizás no poseían el nivel suficiente o tal vez la costumbre de enfrentarse a este tipo de tareas, por lo que se planteó una tercera opción. Ésta tercera opción que fue la que se desarrolló finalmente, se planteaba más como un juego de interpretación de roles. Usando el mismo material propuesto, es decir, un mapa político de España de gran tamaño y fichas de parchís de dos colores, se dividió al alumnado en dos grupos: el bando nacional y el bando republicano. A cada uno de los grupos se les hizo entrega de unas tarjetas: la primera señalaba los territorios bajo el control de su bando tras la sublevación, en las otras, en un lado se mostraba la fecha y por detrás, la caricatura de Franco o de la República les señalaba cuál sería su siguiente objetivo o movimiento en el juego. Así, la profesora haría la función de calendario, indicando en qué fecha se sitúa el juego, y el alumnado, usando sus tarjetas debería realizar e ‘interpretar’ sus movimientos. Se les pidió que no leyeran directamente lo que ponía en las tarjetas, sino que trataran de mostrárselo a sus compañeros interpretando el papel que les había sido asignado, explicando no solo el movimiento en sí, sino sus motivaciones, causas, etc.... (“¡No pasarán! Amigos de las Brigadas Internacionales, ¡gracias por ayudarnos a proteger Madrid!” , “¡Hemos tomado el Norte! No solo nos hemos hecho con el control de la industria más importante del país, sino que hemos conseguido limitar la línea de ofensiva a un solo frente. ¡La victoria está más cerca!”)

¿Cuáles fueron los resultados de la aplicación del Proyecto de Innovación a través de la Unidad Didáctica? En primer lugar debemos destacar que no podemos considerar estos resultados como definitivos ni decisivos, ya que el corto periodo de prácticas no permite extraer unas conclusiones firmes. Para poder haber presentado unas conclusiones firmes y fiables, el Proyecto de Innovación debería haberse desarrollado y puesto en práctica durante un periodo de tiempo más largo que permitiera comprobar si efectivamente producía una mejora en la motivación y por ende el aprendizaje del alumnado. Una vez aclarado esto, podemos decir que los resultados obtenidos fueron bastante positivos, notando una mayor implicación, concentración y una mejora de los resultados en el alumnado.

En el caso de la primera actividad , cabría destacar cómo esta misma actividad puede realizarse sin el componente lúdico, limitándonos a hacer preguntas orales en clase. Sin embargo, el resultado no hubiera sido el mismo. Como ya señalábamos al

hablar de las características del juego, el hecho de que se presente como una situación irreal o ficticia hace que el miedo al error no exista, cosa que si ocurre en el caso de hacer preguntas orales en clase. Por otro lado, el juego implica competición y ganas de ganar, por lo que el miedo al error es sustituido por el afán de encontrar la respuesta correcta, aumentando la implicación y la concentración en la tarea. El grado de concentración y de trabajo aumento sobremanera durante el desarrollo de la sesión, y del mismo modo, jugó a favor del aumento de los conocimientos del alumnado, ya que se comprobó que las preguntas que habían fallado les resultaban más fáciles de recordar después de haber cometido el error. Del mismo modo, la motivación por participar en la clase y la implicación en la misma también se vio notablemente mejorada, a pesar de que el grupo de 3º es un grupo mucho más participativo que el de 4º.

En el caso de la actividad desarrollada con el grupo de 4º de la E.S.O. , es importante señalar cómo el hecho de que sea un grupo poco participativo hizo que costara hacer ‘arrancar’ la actividad , pues no estaban especialmente dispuestos a interpretar un personaje. Sin embargo, al ver cómo las instrucciones y el contenido aparecía bien reflejado en las tarjetas de las que disponían, y al ir avanzando en la actividad sin demasiados problemas o interrupciones –a la vez que se les animó, demostrándoles que lo estaban haciendo bien- empezaron a sentirse cómodos en lo que estaban haciendo, mejorando la calidad de sus interpretaciones. Finalmente, se habían involucrado en la actividad totalmente , aportando incluso ideas propias que no venían reflejadas en las tarjetas. La implicación y su papel activo en la actividad, así como la forma más gráfica de presentar el material propició que existieran muchas más preguntas y que incluso se respondieran entre ellos mismos –con mayor o menor acierto- de lo que se daba en una clase normal. Después de terminar la actividad, eran capaces de recordar muchas de las ideas fundamentales de lo trabajado, gracias a la identificación con su personaje y sus objetivos y motivaciones, es decir, gracias a la interpretación de roles que ellos mismos habían desarrollado a través de ese material. En cierto sentido, gracias a la identificación con un rol, se produjo un aprendizaje significativo.

#### 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Cuando comenzó el Máster hace menos de un año, la idea que poseía sobre la profesión docente se asemejaba mucho a la idea tradicional del profesor que se limita a preparar los contenidos teóricos de una clase y repetirlos frente a sus alumnos. En ningún momento concebía la posibilidad de que pudieran existir otras funciones –o, al menos, no muchas más– adscritas a la profesión. En ese sentido, consideraba que con una cierta vocación y los conocimientos adquiridos a lo largo del estudio de la disciplina referente sería más que suficiente para poder desempeñar la labor docente. Por eso, quizás el principal aprendizaje que puedo extraer de este curso es el de la complejidad intrínseca a la labor del docente. No solo se trata de poseer un dominio de contenidos teóricos, si no que se ha de conocer la legislación, las técnicas de planificación y diseño de materias, temas y actividades, se ha de ser un poco psicólogo y un poco orientador, pero también un modelo a seguir que predica y pone en práctica una serie de valores democráticos como son el respeto, la equidad o la justicia. A lo largo de este primer acercamiento a la carrera docente, hemos podido adquirir la base de las competencias que se requieren para poder desempeñar la profesión de una forma adecuada, pero atendiendo a la complejidad de la misma, esta formación inicial si bien es necesaria, es absolutamente insuficiente. Igual que se señala cómo es ideal que los alumnos aprendan a desenvolverse por sí solos en un futuro que es incierto, lo mismo se puede aplicar a los docentes: en un mundo globalizado y acelerado, no sabemos qué situaciones podremos necesitar enfrentar en el futuro, y por lo tanto, la formación continua es fundamental si queremos lograr la excelencia en nuestra profesión, consiguiendo, de paso, una mejora del prestigio del docente frente a la sociedad. El problema que se presenta en torno a la formación permanente deriva precisamente de la complejidad y la variedad de las funciones que debe asumir el profesor, haciendo que las posibilidades formativas se multipliquen exponencialmente: cursos de habilidades comunicativas, cursos sobre todo tipo de metodologías, etc... Quizás, nuevamente sería mejor aplicar a la formación docente los mismos principios que se aplican a la educación de los que serán sus estudiantes. Así, se debería primar en la formación permanente la adquisición de la capacidad de aprender a aprender, centrando los esfuerzos en afianzar unas bases sólidas sobre la investigación e innovación docente, que permitan al futuro profesor estudiar los diferentes aspectos que influyen en la educación por sí mismo, generando hipótesis y planteando soluciones para problemas a partir de los conocimientos que ya posee. Obviamente, para que esto fuera posible, se debería hacer también especial hincapié en aumentar la carga práctica de la formación del profesorado, pues es a través del contacto directo con el alumnado y los procesos de enseñanza-aprendizaje la mejor forma de poder analizar y por lo tanto, poder mejorar nuestra propia práctica, y a la larga, la educación en sí misma.

La segunda idea fundamental que puedo extraer una vez terminado el Máster es la necesidad imperiosa de adoptar el compromiso social que se le exige al profesorado desde la sociedad y también desde la legislación, de convertirse en lo que Morales-Vallejo (2010) denomina el ‘profesor-educador’.

Cuando hablamos del profesor-educador estamos hablando de la transmisión de una serie de enseñanzas que van más allá de los meros contenidos conceptuales, y que no solo serían lo recomendable, sino que además, es lo que establece la ley educativa desde la instauración de la LOE. Esta ley hace especial hincapié en la educación integral del alumnado, a través no solo de los conceptos propios de cada disciplina, sino de la

educación en competencias básicas y en valores democráticos. Esta idea resulta una idea bonita sobre el papel, pero la realidad es que, generalmente, no ha cambiado mucho en el día a día de los centros. Muchos profesores siguen pensando que su única labor como docentes consiste en ir a clase, repetir lo que aprendieron durante tantos años de carrera y horas de preparación de oposiciones, corregir exámenes y poner notas. Sin necesidad de entrar en la educación en valores o las competencias básicas, estos profesores, que difícilmente estarán dispuestos a cambiar la forma en la que desempeñan su profesión, parecen no darse cuenta de que el conocimiento por sí solo no te convierte en un buen profesor, solo en alguien que sabe muchas cosas. El buen profesor es un buen comunicador que sabe transmitir esos contenidos, y como hemos visto a lo largo de todo el artículo, esto va a depender en gran medida de su estar en clase o de la relación que mantenga con sus alumnos, y en ese sentido, sí creo que el profesor eficaz –entendido como el que ayuda a sus alumnos a alcanzar sus objetivos- va a tener mucho de educador. Por otro lado, existen profesores que siempre han sido educadores, incluso antes de que esto resultara una exigencia legislativa, ya que, como señala Pedro Morales Vallejo, el ser un educador no responde a un seguimiento estricto de unas normas o ejemplos de cómo serlo, sino que nace de cada uno y de la forma en la que entendemos lo que es ser profesor y cuáles son nuestros deberes y responsabilidades para con los alumnos, y ¿por qué no?, para con la sociedad.

En muchos casos, el problema con el que se enfrentan los profesores que quieren desempeñar su labor educadora es, ya no solo la resistencia de muchos de los profesores y la extendida creencia de que ‘para eso ya están los padres’, sino las propias familias. A este respecto, encontramos los dos extremos: los padres que no quieren que sus hijos sean educados en los centros educativos, y los que piensan que la labor de educarles corresponde tan solo a los profesores. Tanto los unos, como los otros, deberían comprender que el alumno es uno y no puede partirse en diferentes partes para cada ámbito de su vida, especialmente cuando todavía no tiene formada su personalidad y no termina de comprender que podemos interpretar diferentes roles en diferentes situaciones sin que eso nos convierta en personas diferentes. Es por eso que el ámbito escolar y el familiar, aquellos en los que se producen los procesos de socialización fundamentales del alumno, deben ir de la mano hacia un mismo fin que es el desarrollo personal de los adolescentes. ¿Por qué debería preocuparnos como profesores que el alumno crezca como persona de forma sana y equilibrada? En primer lugar, cuando uno es padre, no solamente ‘tiene’ un hijo, también adquiere una serie de responsabilidades. Los profesores no somos los padres de nuestros alumnos, pero sí que somos, después de éstos, los que más horas pasan con ellos y en cierto sentido, sus segundos ‘custodios’ después de la familia. Por eso, no solo ‘tenemos’ alumnos, también tenemos una responsabilidad sobre lo que pase con ellos. Para aquellos que no crean en dicha responsabilidad, también podemos hablar, en segundo lugar, de la responsabilidad que tenemos con la sociedad. Todo el mundo tiene claro la responsabilidad que con los demás pueden tener un médico, un juez, un policía o un bombero. ¿Y qué hay del profesor? A primera vista se puede creer que no tiene ninguna, pero es él el que está formando y educando (o deseducando) a los futuros médicos, jueces, policías y bomberos. La responsabilidad es, cuando menos, doble, ya que nuestro sistema social, económico y cultural funciona gracias a los trabajadores, o simplemente las personas que ‘se crean’ a través del sistema educativo. Muchos podrían argumentar que la única tarea del sistema educativo es formar a estas personas en los aspectos más técnicos o formales. Si es así, pensemos en el caso del Juez Antonio Martín Ferradal, que como Juez, debería velar por la justicia de nuestro país, y sin embargo ha sido noticia por el trato vejatorio a sus compañeros y la discriminación e insultos a colectivos como los

homosexuales o los inmigrantes. También podríamos hablar de todos los casos de corrupción en altos cargos políticos o de entidades financieras. Es cuando aparecen noticias como esta cuando toda la sociedad se lleva las manos a la cabeza y se pregunta qué es lo que estamos haciendo mal. ¿A caso no nos invita esto a pensar que si bien la formación técnica y teórica forma buenos trabajadores, lo que puede marcar la diferencia entre un sistema que funcione bien o mal es la calidad humana de las personas? ¿No tiene el sistema educativo, encargado de la formación de todas estas personas, cierta responsabilidad en este sentido? Habrá quienes seguirán pensando que la educación forma parte de las competencias exclusivas de la familia. Bien, ¿cómo podemos garantizar que esta educación se está produciendo en las familias? Aun cuando vemos signos evidentes de que actualmente esta educación está fallando, ¿debemos encogernos de hombros y dejar que las cosas sigan su curso pues no es cosa nuestra?

Con respecto a esto, quisiera traer a colación mi propia experiencia durante el Prácticum, pues si bien puede resultar un caso extremo, ejemplifica muy bien la necesidad de profesores que sean educadores. El centro donde desarrollé las prácticas es el Instituto María Moliner situado en el Barrio Oliver, a menudo usado como ejemplo de problemas y conflictos. Ante semejantes expectativas, esperaba encontrarme poco menos que un campo de batalla y un profesorado quemado y con ganas de ‘salir corriendo’. Sin embargo, la situación con la que me encontré fue muy diferente. Sería inútil negar que no se dan conflictos y problemas, pues evidentemente no sería ajustarse a la realidad, pero la actitud del profesorado es muy diferente de lo que cabría esperar. Cuando llegamos al centro, fuimos recibidos por los tutores y por el equipo directivo, y antes de explicarnos en qué consistirían nuestras prácticas, se nos introdujo en la realidad del centro. Fue entonces, junto con las experiencias que obtuvimos el resto de los días, cuando descubrimos los verdaderos problemas del centro. El 90% de los alumnos proceden de la etnia gitana y prácticamente todos necesitan adaptaciones curriculares. La gran mayoría no alcanzan tercero de la E.S.O (repiten en primaria, repiten primero y segundo y cuando van a pasar a tercero, ya han cumplido los 16 años) y de los pocos que cursan tercero y cuarto, sólo una minoría consigue titular. Obviamente, tratar de que el número de fracaso escolar disminuya es uno de los objetivos del centro, pero todavía les interesa más trabajar para solucionar el núcleo de la problemática en torno a la que gira dicho fracaso. La pertenencia a la etnia gitana está marcando de una manera muy importante el entorno en el que se mueven los alumnos y condicionando, por lo tanto su capacidad de éxito en el ámbito académico. Si bien no se puede decir que los alumnos carezcan de afecto en sus familias, lo cierto es que por parte de estas existe un total desinterés en la vida académica de sus hijos, por no hablar de la desatención de los mismos en todos los ámbitos. Generalmente, las familias gitanas suelen ser muy amplias, con varias generaciones conviviendo juntas y con una descendencia amplia. Por otro lado, los padres suelen ser muy jóvenes y no están preparados para adoptar todas las responsabilidades que implica ser padre o madre de un niño o de un adolescente. Todo esto resulta en que, cuando entran al instituto, son considerados como lo suficientemente adultos como para cuidarse por sí mismos de modo que los padres se puedan ocupar de los hermanos más pequeños. Así, el adolescente no solo carece de apoyo en lo que respecta a sus estudios, también existe una despreocupación generalizada por asuntos de salubridad y una falta de hábitos (en cuanto a estudios, higiene personal o alimenticios) y normas a seguir. ¿Realmente podemos pensar que estos alumnos están siendo educados de alguna manera? No solo no tienen pautas y normas que les guíen, tampoco tienen un modelo a seguir en casa. Son adolescentes, que todavía no tienen formada su personalidad o unas ideas claras, y que se están viendo obligados a seguir sus propias normas, lo que resulta en el fracaso

escolar y en todos los conflictos que se producen en el aula. Después de darnos esta visión de lo que es el María Moliner, José Villanueva, director del Centro y a la par, mi propio tutor de prácticas dijo algo que por primera vez me hizo darme cuenta de cuán equivocada estaba con respecto al propio Instituto y a la práctica docente: *“Y a pesar de todo, alguien tiene que hacer algo con estos chicos y chicas que tienen el mismo derecho que cualquier otro a recibir una educación de calidad”*. Esta frase tenía un eco en todo el personal, tanto docente como no docente del centro y toda la organización giraba en torno a ella. Los profesores del María Moliner no pueden, ni quieren ser tan solo profesores. Prácticamente todos están convencidos de su labor como educadores, pues saben que de ello depende, no solo el triunfo académico de sus alumnos, sino su crecimiento personal y la posibilidad de un cambio en su entorno y su forma de relacionarse con la sociedad. Como señalaba Pedro Morales Vallejo, ven su labor como una oportunidad para ayudar a estos chicos y chicas, y como resultado, también aportar su ‘granito de arena’ a la sociedad. Obviamente, no todo lo que se lleva a cabo en este Instituto es perfecto, y desde luego, muchas de las medidas que se llevan a cabo son extremas a causa de la situación concreta y especial del centro, y desde luego, no son indispensables para ser un buen educador, pero creo que nos hace darnos cuenta de lo importante que puede ser la función educadora de un docente y de que no podemos dar por sentado que la familia es la que está desempeñando dicha función y simplemente cruzarnos de brazos.

Hoy en día es muy común oír en labios de los adultos, y de muchos profesores que ‘La juventud está perdida’, pero muy pocos manifiestan la intención de solucionar esta situación. ¿A caso se ha producido una mutación genética que hace de todos los jóvenes unos maleducados sin ningún tipo de valor o interés que no sea egoísta sin remedio? ¿No será más bien que, socialmente, su educación está fallando? No podemos quejarnos y girar nuestra espalda, pues nosotros, ya sea como padres, como profesores, o simplemente como parte de la sociedad, podemos jugar un papel importante para cambiar esta situación, y por lo tanto, somos responsables de ella. Teniendo esto en cuenta, ¿no merece la pena realizar un esfuerzo? En cierto sentido, el futuro depende de ello.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *Educación sin excluir*. Cuadernos de Pedagogía. Enero.2004
- AA.VV.: *Escuela Inclusiva*. Temáticos Escuela núm. 13. Febrero. 2005
- ALLUEVA, P. *Habilidades del pensamiento* en M. Liesa, P.Allueva y M.Puyuel (Coords) *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad*. Fundación Ramón J.Sender. Barbastro:Huesca 2007
- ALONSO, J. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata. Madrid. 2005.
- BENEJAM,P., *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales*. Revista Íber 21. 1999
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid. 1989
- CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica. México. 1986
- CASTELLS, M . *Internet y la Sociedad Red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*.(UOC). 1999
- DE BONO, E. *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.2002
- DE BONO, E. *El pensamiento lateral*. Buenos Aires, Paidós Plural.1970.
- GILBERT, I. *Motivar para aprender en el aula*. Paidós. Barcelona. 2005
- GUILFORD, J.P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona, Paidós. 1986.
- HERNANDEZ,X., *Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales*. Revista Íber 24. 2000
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Alianza. Madrid 1994
- MORALES VALLEJO,P. *El profesor educador* en MORALES VALLEJO,P., *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. 2010
- PAGÉS, J., *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado* . Revista Íber 24. 2000
- PARSONS, T. , *Social Structure and personality*, New York: The Free Press, 1970
- PRATS, J., *Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales*. Revista Íber 24.2000
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imitación y representación*. Fondo de cultura económica. México. 1984
- POPKEWITZ, T.S., *Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas* en GIMENO Y PEREZ GOMEZ, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid 1989.
- SOBEJANO, M. y TORRES, P. “*Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*” Madrid. Tecnos
- STERNBERG ,R.J y Spear-Swerling.L. *Enseñar a pensar*. Madrid. Aula XXI. 2000
- TRIBÓ,G., *Los conceptos clave en las propuestas curriculares*. Revista Íber 21. 1999

- VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona. 1989



# ANEXOS

---

# Diario de Prácticas

---

Practicum II y III

**Tatiana Marco Marín**  
**MARZO/ABRIL 2012**

## DIARIO DE PRÁCTICAS

- **12 de Marzo:**

Después de la recepción en el centro, en la que tampoco se nos explica mucho gracias al hecho de que ya conocemos el centro por las anteriores prácticas, hacemos guardia en el patio con el tutor de prácticas. Durante los 20 minutos que dura el mismo, José nos comenta que gran parte del alumnado tiene tendencia a fumar, lo cual, salvo para los alumnos de PIEE que tienen el recreo en un horario diferente, está totalmente prohibido. Por eso, una de las preocupaciones fundamentales de las guardias es la de controlar que los alumnos no fumen. Por ese mismo motivo, el profesor de Educación Física organiza torneos de diferentes deportes, como el ping pong, que se celebran durante los recreos y en los que se entregan trofeos. Parece que la competición es una de las cosas que más motiva al alumnado del centro, y por lo tanto, se busca mantenerles entretenidos en actividades que no les lleven a fumar. Por otro lado, también nos muestran como se está construyendo un huerto en el patio, destinado fundamentalmente al alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria.

Tras el recreo, asistimos a la clase de Geografía de 3º de la E.S.O. En el momento, se encuentran estudiando las diferentes Comunidades Autónomas de España, tanto en sus aspectos físicos, como políticos, económicos y culturales. Los alumnos realizan un pequeño test sobre la Comunidad Autónoma de Cataluña que habían terminado de estudiar la semana anterior. Solo uno de ellos aprueba, alegando haber estudiado únicamente los últimos minutos del recreo. Sorprende el suspenso de los dos alumnos más adelantados de la clase. Cuando se revisan las calificaciones de los diferentes test realizados sobre las Comunidades Autónomas, se observa que todos han obtenido calificaciones muy variadas que no siguen un patrón ni ascendente ni descendente. A pesar de que los resultados del test y los comentarios de los propios alumnos demuestran una falta de estudio, si existe un gran interés por las calificaciones con la inminente llegada del fin de la evaluación. Una vez terminado el test, comienzan el estudio de la Comunidad Valenciana.

- **13 de Marzo:**

Nuevamente, asistimos a una clase de Geografía de 3º de la E.S.O. Continúan con el estudio de la Comunidad Valenciana. Cabe destacar que los alumnos, a excepción de dos, tienen problemas para recordar incluso las ideas en las que más se ha insistido el día anterior, así que para conseguir que se queden al menos con lo más importante hay que repetirlo y volver a ello constantemente. Por otro lado, también encuentran difícil relacionar ideas: tras insistir, a base de preguntas indirectas consiguen llegar a la conclusión de que el 19 de Marzo es el día en el que se celebra San José y también el día en el que se queman las Fallas en Valencia, pero no son capaces de asociar por si mismos las Fallas con San José como patrón.

- **14 de Marzo :**

En el día de hoy, tenemos clase con el grupo de 4º de la E.S.O en la materia de Historia. Están terminando de tratar el tema de la II Guerra Mundial, y para cerrar el tema, José les ha pedido que hagan un resumen de las causas de la guerra, su desarrollo, y fundamentalmente de sus consecuencias. Sin embargo, cuando leen el resumen , podemos ver como se han limitado exclusivamente a resumir el principio del tema, pues les resulta muy difícil hacer un resumen global , extrayendo las ideas principales si no se les da unas pautas muy claras sobre cuáles son los puntos fundamentales que deben aparecer en el resumen. Así pues, José se las da y les pide que vuelvan a hacerlo incluyendo esos puntos y enseguida se ponen a trabajar. La excepción es Francisco, que es un alumno que no hace demasiado que ha llegado al centro desde Barcelona, donde seguía un programa especial en el que iba menos horas a clase de lo normal y no seguía las mismas materias que sus compañeros. En su caso, se dedica a trabajar contenidos de Ética.

- **15 de Marzo:**

Volvemos a asistir a clase de Historia en 4º de la E.S.O donde se empieza a tratar el tema de la Guerra Fría. Antes de empezar, el tutor vuelve a dar un repaso de la II Guerra Mundial para que los alumnos se sitúen en la situación, ya que, como ocurre

con el grupo de tercero, les cuesta recordar lo tratado el día anterior. También habría que señalar que hacer un breve repaso de la clase anterior al empezar cada una de las sesiones es necesario, no solo por situar a los alumnos que asistieron a clase, sino porque, incluso en un grupo tan reducido como en el que estamos, es raro el día en el que todos los alumnos asisten a clase. Así, el repaso se hace necesario para poder conseguir que sigan el hilo de la clase. Mientras el resto de alumnos realizan actividades, hablamos con Francisco sobre qué opina sobre algunas ideas como la libertad o el respeto. Probablemente la intención es comenzar a tratar con él valores democráticos ya que tiene problemas de conducta, y además, tratar de conseguir que empiece a implicarse en clase, pues de normal no lo hace y, por lo tanto, se aburre en clase y es más difícil mantener un buen ambiente en clase si eso ocurre. Aun así, con tranquilidad se puede dialogar con él y a base de hacerle preguntas, responde mejor de lo esperado.

- **16 de Marzo:**

Hoy no tenemos clases, pues el alumnado realiza una excursión a “Proyecto Hombre”. Ya en el primer periodo de prácticas nos explicaron como el trabajo en torno a la prevención de las adicciones era fundamental en este centro, ya no solo por la edad de los alumnos, sino porque al tratarse de un centro con muchas familias de clase baja, desestructuradas y con problemas de marginación social, los problemas con las drogas son frecuentes, e incluso un número importante de alumnos tiene necesidades de apoyo educativo diagnosticadas causadas en parte por las drogas ya sea de forma directa o indirecta.

Puesto que no tenemos clase, dedicamos la mañana a comenzar a trabajar la Programación Didáctica y la Unidad Didáctica a través de la Programación Didáctica que el tutor nos ha proporcionado para las materias que vamos a impartir.

- **19 de Marzo:**

Volvemos a tener clase de Geografía en 3º de la E.S.O. Tras haber terminado la Comunidad Valenciana la semana anterior, vuelven a realizar un pequeño test sobre la misma. En este caso, todos los alumnos aprueban, haciendo patente una vez más la cercanía del final del trimestre y las ganas de superarlo al menos con un aprobado.

El alumno que había aprobado el anterior test, y que no suele aprobar, parece haberse visto motivado por ser el único en aprobar el anterior test y haber vuelto a aprobar en esta ocasión. Aprovechamos la ocasión para señalarle como podría obtener mejores resultados todavía si dedicara solo un ratito más que el estudio durante el recreo anterior del que alardea. Un problema que se presenta es que, en el caso de los alumnos de la clase que van un poco más avanzados, han acabado por conformarse con aprobados cuando podrían solo por el hecho de que siguen siendo los primeros de la clase en comparación con sus compañeros. Parece difícil motivarlos para esforzarse un poco más si no se consigue que el resto de la clase también mejore.

- **20 de Marzo :**

Asistimos a clase de Geografía de 3º de la E.S.O. Puesto que ya se ha terminado el temario destinado para el trimestre, se hace un breve repaso y después se permite que los alumnos repasen para un examen de inglés que tienen la siguiente hora.

- **21 de Marzo:**

En la clase de 3º de la E.S.O de Geografía se comentan los detalles de una excursión que se va a realizar al día siguiente a Somport y Jaca. Se les explica a los alumnos en que va a consistir la visita, donde se sitúa Somport, en qué consiste el esquí de fondo y las cosas que deben preparar para la excursión. Se hace patente que gran parte de los alumnos no están acostumbrados a salir de la ciudad, o incluso del barrio, ya que se encuentran confundidos y nerviosos ante el más mínimo de los detalles.

Durante el recreo se nos permite asistir a una Junta de Evaluación de 4º de la E.S.O. El comentario generalizado es que, de un modo u otro, todos los alumnos se han relajado y bajado el nivel durante este segundo trimestre, si bien en las últimas semanas con la cercanía del último trimestre y por lo tanto, con la necesidad de decidir qué hacer con su futuro, la mayoría han empezado a preocuparse algo más de sus estudios y han afirmado querer mejorar sus resultados. Se discuten las diferentes opciones de futuro para cada uno de los alumnos. Una de las principales

preocupaciones del profesorado a este respecto es que hay un par de alumnos que quieren continuar sus estudios a través de Bachillerato, y sin embargo, presentan el mismo problema que ya hemos comentado sobre los alumnos más avanzados del grupo de 3º de la E.S.O. Es decir, que al ser los primeros de la clase, no se preocupan de intentar obtener mejores resultados aun cuando podrían esforzarse más. Los profesores están tratando de concienciarles que en Bachillerato, que además sería en un centro ajeno pues no se imparte en el María Moliner, quizás ese esfuerzo no les sea suficiente.

Más tarde asistimos, a petición mía, a una clase de Ética. El profesor encargado de la materia nos explica que trabajan la misma a través de películas, y nos hace entrega de un listado de las mismas. Después de terminar la película, los alumnos deben realizar un pequeño trabajo sobre los aspectos éticos de la misma a través de un esquema con preguntas que les facilita el profesor. En este caso, comienzan a ver la película “El Pianista”

- **22 de Marzo:**

Los alumnos y parte del profesorado realizan una excursión a Somport y Jaca, por lo que no hay clases. Nosotros dedicamos el día a seguir preparando nuestras respectivas Unidades Didácticas.

- **23 de Marzo:**

En clase de 3º de la E.S.O de Geografía, se comenta con los alumnos lo vivido en la excursión del día anterior.

Durante el recreo, asistimos a una reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica donde se tratan temas como la futura participación del centro en el Informe Pisa, la preparación de la visita del Instituto de Granada con el que el María Moliner colabora desde hace unos años, y la huelga a la vista para la siguiente semana.

- **26-30 de Marzo:**

Durante esta semana los grupos en los que nuestro tutor imparte clase no tienen clases regulares ya que son los participantes directos del intercambio con los alumnos del Instituto de Granada. Este Instituto trabaja junto con el María Moliner ya que ambos tienen unas características similares, y de este modo intentan que sus alumnos salgan de su ambiente y conozcan otros lugares. Entre las actividades que se organizan, además de las salidas a conocer los monumentos más importantes de la ciudad, se organizan actividades de inglés y de uso de las pizarras digital. La actividad estrella, sin embargo, es el encuentro con María Arregui, autora de “Saxo y Rosas”, libro que los alumnos han estado leyendo desde las materias de Lengua Castellana y Literatura.

- **10 de Abril:**

Clase de Geografía en 3º de la E.S.O. Se nota la vuelta a clase después de las vacaciones y algunos de los alumnos tienen dificultad para concentrarse y poder seguir el hilo de la clase, por lo que hay que estar constantemente llamando su atención a través de preguntas. Se detecta que tienen dificultad para entender palabras que pueden resultar más “cultas” como puede ser ‘productos vinícolas’ o ‘ganado ovino’ frente a ‘vino’ y ‘oveja’.

- **11 y 12 de Abril:**

Ambos días asistimos a clase de Historia en 4º de la E.S.O. El tema que están tratando actualmente es el tema de la descolonización, y aunque en principio no crea demasiados problemas, si resulta remarcable como, a excepción de uno de ellos que tiene una idea muy vaga del tema, no conocen el problema del Sahara Occidental y el pueblo saharauí que surgió a raíz de la descolonización por parte de España. Es sorprendente porque es uno de los temas que puede encontrarse de una forma bastante fácil en la prensa, lo cual muestra que tampoco debemos dar por sentado que conocen problemas de actualidad que nosotros podamos considerar fundamentales.

- **13 de Abril:**



Clase de Geografía en 3º de la E.S.O donde se siguen tratando las Comunidades Autónomas, en este caso, Castilla La Mancha. Es curioso destacar que el alumnado tiene un amplio conocimiento sobre cosas de cultura más popular como puede ser la gastronomía regional , la música o el fútbol. Es otro dato a tener en cuenta para poder captar su atención más fácilmente utilizando cosas que puedan conocer, logrando así aprendizajes significativos.

- **16 de Abril:**

Clase de Geografía en 3º de la E.S.O. Ibón, compañero de prácticas, comienza a impartir sus clases , empezando por el tema “El medio físico español” que se plantea como un tema de repaso y cierre del estudio de las diferentes Comunidades Autónomas. Gracias a que son cosas que ya han visto con anterioridad al estudiar las diferentes Comunidades Autónomas, parece que siguen el tema con más facilidad y recuerdan más datos que en otros casos, por lo que la clase se desarrolla de forma bastante rápida.

- **17 de Abril:**

Clase de Historia en 4º de la E.S.O . Hoy doy comienzo al desarrollo de mi Unidad Didáctica , titulada “España en el primer tercio del Siglo XX” . Solo dos de los alumnos están en clase: por un lado, Francisco , el alumno nuevo, y por el otro Briseida , que aunque ha mejorado mucho, tiene problemas de dislexia. Como comenzamos tratando las crisis que se suceden en España desde 1898 hasta la instauración de la II Republica, he preparado una serie de artículos de diferentes periódicos para leer en clase sobre la crisis económica , las diferentes huelgas y manifestaciones, y de movimientos como el 15M , con la intención de que la situación que vive España en la actualidad, pueda ayudarles mejor a entender el momento histórico que vamos a estudiar. El problema con el que me topo es que ninguno de los dos parece conocer demasiado a cerca de la crisis actual, probablemente por el hecho de que proceden de un sector de la población en la que la situación de la familia o incluso del barrio no ha cambiado de una forma especialmente notable antes y después de la crisis. La única noción que tienen de la

huelga que se ha celebrado recientemente es que ‘ah, sí, ese día que no vinimos a clase’. Aun así, leemos los artículos, y cuando vemos la teoría, aunque tengo que insistir con preguntas, si consigo que al menos un poco relacionen ambas situaciones. Como he necesitado más tiempo del que pensaba para los artículos de prensa, no puedo terminar con toda la materia que tenía planeada para ese día.

- **18 de Abril:**

Nuevamente, tenemos clase con los alumnos de Historia de 4º de la E.S.O y, una vez más , solo Francisco y Briseida están presentes. Ya había planteado de antemano, dedicar un tiempo a explicar algunas de las teorías políticas que contaron con seguidores durante la época y que fueron relevantes para entender el proceso que culminó con la Guerra Civil, pero tras comprobar el día anterior que no tienen muy claro en qué consiste cada uno, decido realizar una actividad con ello. En un principio, contando con los cuatro alumnos y la posibilidad de que se ayuden entre ellos, lo planteo como un Puzle de Aronson con textos de diferentes niveles, pero la presencia de solo dos alumnos, ambos con problemas a la hora de leer hace que me replantee la idea. Al final, utilizamos los textos más sencillos que ellos leen y les hago que intenten explicarse el uno al otro en qué consiste cada uno. Una vez más tengo que ayudarles con preguntas que les den pistas y al final un poco recapitular para asegurarme de que se quedan con lo básico. Si resulta destacable como si son capaces de identificar y entender bien las características básicas del nazismo, gracias a que recuerdan cosas de la película “El Pianista” que han visto en clase de Ética. Después , proseguimos con el temario.

- **19 de Abril:**

A la clase de Historia de 4º de la E.S.O de hoy solo asiste un alumno, Héctor, que es, en realidad el más avanzado del pequeño grupo de alumnos. Comenzamos la clase haciendo un breve repaso de lo visto en las dos clases anteriores, y ya en ese momento se puede notar la diferencia de nivel con sus compañeros, pues es mucho más rápido en comprender las cosas y muchos temas que con sus compañeros hay que resaltar continuamente o recordar de días anteriores no es necesario, o las menciona el mismo. Así pues, la clase se desarrolla de forma más fluida. El

problema es que terminamos con lo preparado para ese día mas pronto de lo que tenia calculado al preparar la clase contando con sus compañeros. El resto de la clase lo dedicamos a realizar actividades de repaso sobre lo que habíamos visto los días que él no había asistido a clase.

- **20 de Abril:**

Clase de Geografía en 3º de la E.S.O. Ibón ha pasado a explicar un tema nuevo, en concreto la evolución de la ciudad. Ha preparado las clases usando una Powerpoint en la Pizarra Digital que atrae bastante a los alumnos que, a pesar de este elemento en el aula, no parecen utilizarlo muy a menudo. Aunque están atentos, son un grupo que hace más preguntas y comentarios sobre lo que se está estudiando que el grupo de 4º, aun cuando a menudo se equivocan en sus comentarios.

- **24 de Abril:**

Clase de Historia en 4º de la E.S.O. . Hoy, por primera vez, cuento con la presencia de los 4 alumnos del grupo. Comenzamos la clase haciendo entre todos un repaso de todo lo que hemos visto hasta el momento, y explico el estallido de la Guerra Civil. A continuación, realizamos una actividad especial para trabajar el desarrollo de la misma. En lugar de explicar o leer todos los pasos, he preparado una especie de juego de 'risk' donde, obviamente, el resultado de la partida está decidido. Utilizamos un mapa político grande de España, extendido sobre 4 pupitres y nos sentamos todos alrededor, dividiendo a los alumnos en dos grupos. Cada uno de ellos representara a cada uno de los dos bandos, y se les hace entrega de fichas de parchís de colores que se usan a modo de 'soldaditos', así como de una serie de tarjetas que deben dividirse entre los miembros del grupo. Las primeras tarjetas contienen una serie de territorios que se corresponden con la división de España tras la sublevación de las tropas de Marruecos. De este modo, deben distribuir sus fichas según lo que indican las tarjetas. El resto de tarjetas tienen una fecha y al dorso información de lo que ocurrió ese día o ese mes. Yo me limito a anunciar en qué fecha nos encontramos y ellos tienen que buscar la tarjeta, leer lo que ocurrió y mover las fichas según sea necesario. De este modo, ven de forma más directa como sucedió, y esto hace que tengan más curiosidad por algunas cosas como por ejemplo,

la insistencia del ejército nacional por tomar Madrid, el cambio de planes hacia la toma del Norte y como esto suponía un revés para el bando republicano o el por qué de la Batalla del Ebro. Además, el hecho de que se plantee como un juego en el que ellos son los que están activos, influye mucho en el interés que ponen en la actividad, aumentando su motivación. Al finalizar la actividad, comentamos las consecuencias de la Guerra Civil y la instauración del franquismo. Lo que más llamativo resulta es su poco conocimiento de la figura de Franco, pues aunque ‘les suena’, sobre todo por lo visto durante clase, no están seguros ni de cuantos años estuvo al frente del gobierno de España, ni del tipo de política que siguió, etc....

- **25 de Abril:**

Se plantea la clase en Historia de 4º de la E.S.O como una clase de repaso a través de diferentes actividades o juegos (como trivial, tabú, etc....) por considerar necesario volver a insistir . Lamentablemente, solo una de las alumnas acude a clase y aunque pasamos unos treinta minutos repasando, haciendo especial hincapié en las clases a las que no asistió, alega empezar a encontrarse mal con un problema de salud que al parecer es asiduo, y se deja que se marche a casa.

- **26 de Abril:**

Aunque para hoy había preparado la última clase de la Unidad Didáctica, los alumnos tienen una salida del centro con el profesor de Ética, por lo cual la clase se suspende.

- **27 de Abril:**

Clase de Geografía de 3º de la E.S.O. Ibón prosigue y termina con su Unidad Didáctica. Una vez más se vuelve a notar la importancia de captar el interés del alumnado a través de cosas que conozcan de primera mano y les interesen (el fútbol, temas relacionados con el barrio, etc....) porque prestan más atención, y además, comprenden las cosas más fácilmente. Nos despedimos de los alumnos y del tutor.

# Estudio Comparativo

---

Diseño, organización y desarrollo de  
actividades para el aprendizaje de Geografía  
e Historia

**Tatiana Marco Marín**  
**MAYO/JUNIO 2012**

## **INTRODUCCIÓN**

La intención fundamental de este trabajo es llevar a cabo un estudio de las diferencias entre diferentes grupos de un mismo centro en cuanto a nivel académico, capacidad de resolución de problemas, etc.... para poder plantear las diferentes formas en las que podríamos impartir una misma Unidad Didáctica atendiendo a las peculiaridades de cada uno de los grupos.

En nuestro caso debemos destacar, en primer lugar, que debido a las características del Centro en el que se impartieron las clases, así como las materias que impartía nuestro tutor, resulto imposible realizar un estudio comparativo entre grupos. Esto se debe a que, las dos materias impartidas son Geografía en 3º de la E.S.O. e Historia en 4º de la E.S.O., por lo que los contenidos no eran similares. Del mismo modo, el reducido tamaño del centro resulta en la existencia de un único grupo de cada curso, imposibilitando, pues, la comparación entre grupos de la aplicación de una misma Unidad Didáctica. Finalmente, teniendo en cuenta la heterogeneidad del mismo grupo en el que se impartían las clases, optamos por hacer el presente estudio comparativo según las diferencias de cada uno de los alumnos que componen el grupo de 4º de la E.S.O.

## **CONTEXTUALIZACIÓN**

El centro en el que se desarrolla nuestra Unidad Didáctica, y por lo tanto, nuestro estudio comparativo, es el Instituto de Educación Secundaria María Moliner, situado en el barrio zaragozano de Oliver, ya hacia las afueras de la ciudad. Si bien el barrio ha sufrido una gran renovación y mejora en los últimos años, el Instituto sigue achacando las connotaciones negativas de marginalidad y conflictividad social. Esto se debe a que las familias más jóvenes y nuevas en el barrio prefieren enviar a sus hijos a otros centros cercanos al barrio, mientras que el María Moliner sigue contando con una gran mayoría de alumnado gitano, con familias muy grandes y en muchos casos desestructuradas, procedentes de clases bajas y en riesgo de marginación social.

Más allá de los problemas de conflictividad que se generan por este contexto, también existen problemas en el nivel académico de los estudiantes creados por este

mismo contexto. En primer lugar, se dan casos de necesidades específicas de apoyo educativas diagnosticadas por especialistas, derivados de problemas de salud u otros factores como consumo de drogas. Por otro lado, muchos de los padres de alumnos carecen de cualquier tipo de estudios y tampoco ven la importancia o necesidad de que sus hijos sean correctamente educados, por lo que la motivación hacia el estudio o el control sobre la vida educativa de los alumnos es, en muchas ocasiones, nula. Para muchas familias, el Instituto no es sino un sitio donde los hijos más mayores, considerados ya totalmente adultos y suficientes, pasan unas horas al día que ellos pueden dedicar a los hijos más pequeños. De este modo, podemos hablar que, en general, el nivel del alumnado del centro es bastante bajo, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de plantear los desarrollos y aplicaciones de las diferentes Unidades Didácticas.

En lo que respecta al grupo en el que se va a centrar este Estudio Comparativo, cabe destacar que, al igual que ocurre con 3º de la E.S.O. , se trata de un grupo más reducido que los grupos del primer ciclo de la E.S.O., y con un alumnado algo más preparado –dentro de los estándares del centro. ¿Cuál es el motivo? Fundamentalmente el hecho de que la mayoría del alumnado repite en 1º y 2º de E.S.O. todas las veces posibles, y al cumplir los 16 años, generalmente en el paso entre 2º y 3º , abandonan el instituto. Esto hace que solo los alumnos que van algo mejor en sus estudios pasen a los dos últimos cursos de la etapa.

En nuestro caso concreto, el grupo consta únicamente de 4 alumnos, ya que , a lo señalado anteriormente sobre la disminución de alumnado en los dos últimos cursos de la E.S.O., se suma el hecho de que en la materia de Historia , que es la que impartimos, el grupo se divide entre bilingüe y no bilingüe, siendo este último el grupo que nos atañe. A pesar del reducido tamaño, podemos hablar de un grupo bastante heterogéneo, donde cada uno de los estudiantes tiene unas características especiales, tal y como enumeraremos a continuación.

En primer lugar tenemos a Francisco, alumno que llegó al centro a mitad de curso desde otro centro de Barcelona. Al parecer, en el centro de procedencia estaba inscrito en un programa especial, que ni siquiera en el propio María Moliner comprendían muy bien. El alumno asistía únicamente a 4 horas de clase y estaba matriculado en 4º de la E.S.O. , a pesar de tener los cursos anteriores suspensos. En el

caso de este alumno, podemos encontrar problemas de concentración –no parece ser capaz de mantenerse mucho tiempo haciendo una misma cosa- así como de comprensión lectora y de expresión. Sin lugar a dudas es el alumno con el nivel más bajo del grupo. Uno de los principales objetivos con Francisco es conseguir que se involucre un poco en clase, para intentar mejorar su concentración e interés hacia el ámbito académico.

En segundo lugar está Briseida, alumna de origen inmigrante que ya ha cumplido la mayoría de edad, y que ha visto su ritmo de aprendizaje retrasado por un problema de dislexia que, aunque ha mejorado bastante, todavía sigue presente, por lo que le lleva bastante tiempo leer un texto, y por consiguiente, comprender totalmente lo que está leyendo. Quizás precisamente por este problema se encuentra más desmotivada hacia el estudio –que a fin de cuentas, tiene una importante carga de lectura- y además se encuentra más retraída a la hora de participar en clase, quizás por miedo a equivocarse.

A continuación, encontramos a otra alumna, Soraya, que por motivos de salud es la que más absentismo ha presentado durante el periodo de prácticas, y por lo tanto, de la que menos información disponemos. Aunque sus niveles de comprensión, expresión y atención son algo mejores que los de los dos alumnos citados anteriormente, parece también tener reticencia a participar en clase, y en muchos casos, cuando se trata de trabajar por sí solos, le cuesta centrarse en ello.

Por último, hablaremos de Héctor que es, sin lugar a dudas, el más avanzado de la clase, y además, con una diferencia bastante notable en comparación con el resto de sus compañeros. Retiene mejor la información, comprende y se expresa mucho mejor y, en general, tiene las ideas bastante claras y bien organizadas. El mayor problema de Héctor es que, al ser el mejor de la clase, con eso tiene más que suficiente y como, al nivel de sus compañeros no le cuesta demasiado ser el mejor, no pone mucha voluntad en esforzarse más y tratar de lograr mejores resultados, o simplemente, adquirir conocimientos más amplios.

Una vez vistas las características y diferencias de cada uno de los alumnos que conforman el grupo, pasaremos a ver las diferentes formas en las que se podría aplicar una misma Unidad Didáctica ajustándonos a las necesidades de cada uno de estos alumnos.



## **ESTUDIO COMPARATIVO**

La atención a la diversidad en la que tanto énfasis hace la legislación, y por lo tanto, también el currículum, implica que habría que pensar diferentes formas de aplicar un mismo temario atendiendo a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Como hemos visto, incluso en un grupo pequeño de 4 alumnos las diferencias pueden ser notables. ¿Cómo adaptaríamos la Unidad Didáctica a estos estudiantes que ya hemos preparado?

Siguiendo el mismo orden empleado para presentar al alumnado, comenzaremos por Francisco. Como ya hemos señalado, el principal objetivo es conseguir que se involucre algo más en la clase, pero hay que tener en cuenta su falta de costumbre a trabajar, el nivel tan bajo de conocimientos que posee y sus dificultades a la hora de leer y comprender. En primer lugar cabría destacar que los contenidos tendrían que ajustarse a los contenidos mínimos exclusivamente, pues no creemos que el alumno esté preparado para profundizar más en la materia. Además, sería importante que la información con la que se trabajara con él estuviera simplificada, muy bien estructurada y clara, para favorecer la comprensión de la misma, por lo que en ese sentido, no sería recomendable trabajar con fuentes originales. Obviamente, puesto que uno de los objetivos fundamentales de la LOE es conseguir que el alumno trabaje de forma autónoma y con fuentes originales, la complejidad de los textos debería ir aumentando progresivamente, pero este es un proceso largo que sobrepasa el tiempo que requiere desarrollar una Unidad Didáctica, por lo que, siendo que nos situamos en el punto de partida de empezar a trabajar y desarrollar esto con el alumno, deberemos partir de lo básico para trabajar a partir de ello. La supervisión del proceso de trabajo por parte del profesor debe ser constante, ya que si bien es cierto que la personalidad abierta del alumno favorece que si está lo suficientemente centrado como para tener dudas las plantee abiertamente, no siempre se da esta concentración y la ayuda explicando términos e ideas fundamentales es extremadamente necesaria. Para lograr que se involucre en la clase y que se encuentre algo más motivado, sería necesario incluir actividades más dinámicas y que se separen del concepto que tradicionalmente los alumnos poseen de lo que es una clase, utilizando, por ejemplo juegos. En el caso de Francisco hay que señalar, sin embargo, que debe tratarse de juegos que involucren a

todo el grupo y que el profesor controle directamente, ya que su personalidad dominante y extrovertida hace que arrastre fácilmente a sus compañeros, y un juego por parejas poco controlado por el profesor –cosa difícil en un grupo tan pequeño, pero que podría llegar a darse si la otra pareja necesita también mucha atención- podría terminar con los alumnos no llevando a cabo el trabajo encomendado. Otra posibilidad para motivarle y a la vez, transmitirle conocimientos sin que sea plenamente consciente de que está aprendiendo sería el uso de películas. En muchas ocasiones, el lenguaje audiovisual resulta no solo más atractivo, sino más fácil de comprender y asimilar para los adolescentes. Obviamente, la selección de películas debería estar especialmente cuidada para tratar de evitar las imprecisiones históricas que pudieran confundir al alumnado, pero aún así, creemos que el uso de recursos cinematográficos seguiría siendo beneficioso para alumnos como Francisco. De hecho, él mismo demostró la eficacia de los mismos, al ser capaz de reconocer y recordar las características fundamentales del pensamiento nazi al relacionar el texto que se estaba leyendo con la película “El Pianista” que recientemente habían visto en la materia de Ética. Por suerte, la época de la II República, y especialmente de la Guerra Civil cuenta con numerosas películas entre las que poder elegir las más adecuadas para cubrir la teoría que queremos presentar al alumnado.

En el caso de Briseida, su problema fundamental no es su falta de conocimientos, en lo cual aventaja notablemente a Francisco, sino el ritmo lento de trabajo que le produce su dislexia y otras consecuencias, como parecen ser su mayor reticencia a participar en clase, a pesar de que sus compañeros son bastante comprensivos y la apoyan bastante al respecto. Así pues, si bien el contenido tampoco será muy amplio, si se puede profundizar bastante más que con el caso de Francisco. La clave con Briseida no está tanto en el contenido, sino en cómo se trabaje ese contenido para que ella pueda sentirse cómoda. En el caso del material impreso, no se trata tampoco de eliminarlo, sino de elegirlo cuidadosamente de forma que se adapte a su nivel de lectura y comprensión. Incluso podrían prepararse diferentes textos y dejar que ella fuera quien eligiera cuál de ellos se adaptaba mejor a sus necesidades para usarlo en clase. También se podría hacer uso de comics, tebeos y viñetas que tienen más carga gráfica que textual. En cualquier caso, siempre que se trate el temario a través de textos, habrá que ser pacientes y otorgarle el tiempo que necesite para poder leerlo y procesarlo. También habrá que tener en cuenta que con una alumna como ella, con problemas de dislexia, es

más difícil mantener la atención si prolongamos las sesiones de uso de textos demasiado tiempo, debido al esfuerzo adicional que debe realizar. Por eso, es importante intercalar el uso de textos con las explicaciones del profesor u otras actividades que no le supongan semejante esfuerzo adicional. Quizás con ella también sería una buena idea utilizar las películas como recurso fundamental de aprendizaje, pues facilitaría una mayor fluidez en la obtención de la información. Otra posible actividad a realizar con esta alumna para extraer información a través de recursos no textuales sería el análisis de obras de arte, fotografías, panfletos o cualquier otro tipo de material gráfico de la época estudiada, en este caso, la España de principios del Siglo XX.

El caso de Soraya es el más difícil quizás por el hecho de que es con la alumna que menos trato hemos podido tener y podríamos equivocarnos más a la hora de tratar de detectar la mejor forma de proceder con ella. La sensación que nos transmitió es que más que de problemas de comprensión o de lagunas en sus conocimientos, nos encontramos ante un problema de motivación hacia el estudio y el esfuerzo que el mismo requiere. A pesar de que no es una de las alumnas más participativas, al menos por voluntad propia y quizás precisamente por esta falta de motivación, si muestra una actitud bastante sociable con sus compañeros y siempre parece dispuesta a ayudar. Por eso, quizás la mejor opción para trabajar con Soraya sería plantear una clase muy dinámica basada en el trabajo en grupo ya fuera colaborativo a través de pequeños trabajos abiertos o juegos de preguntas y respuestas, cooperativo a través de Puzzles de Aronson o de tutoría entre iguales. La ayuda y la influencia de un alumno como Héctor podría ayudarle en lo que respecta a la adquisición de contenidos, mientras que su propia capacidad para ayudar a Briseida o Francisco podría ser un factor que influyera en una mejora de su motivación, y por lo tanto, también de su esfuerzo y sus resultados.

Por último, en el caso de Héctor, lo ideal sería plantear una Unidad Didáctica que se basara en el trabajo autónomo y el aprendizaje por descubrimiento, por supuesto, guiado por el profesor siempre que fuera necesario. Esta metodología es perfecta para un alumno de sus características ya que su inteligencia y rapidez de comprensión y relación de ideas le permiten no solo poder profundizar más en los contenidos y tratarlos desde puntos de vista más complejos, sino también poder trabajar de una forma menos limitada por las pautas o decisiones del profesor, pudiendo desarrollar todas sus habilidades de pensamiento. El problema que se plantea es que, como ya hemos señalado, a pesar de que es consciente de sus capacidades, el ser el mejor de la clase sin

ningún tipo de problema, le resta motivación para esforzarse más, y el método de aprendizaje por descubrimiento es, a fin de cuentas, un método que requiere mucho más trabajo y esfuerzo por parte del alumno que una clase magistral, ya que no solo deben buscar la información, sino trabajarla y procesarla para crear un producto final coherente y lógico. En este sentido, quizás el reto que puede suponer un trabajo de estas características no sea suficiente para él. Por eso, sería bueno buscar un tema que le interese y que a la vez le muestre que la Historia no está aislada del resto del mundo, que pudiera ser usado como hilo conductor para presentar la España de principios del Siglo XX, la II República y la Guerra Civil. El primer tema que nos viene a la mente y que fácilmente interesa a los chicos es el del fútbol. Así, se podrían usar diferentes referencias a la historia del fútbol en España que sirvieran como apoyo o excusa para desarrollar el tema: La Copa de la Coronación celebrada en 1902 con motivo del ascenso de Alfonso XIII al trono, el gran furor por el deporte que empieza a surgir en la época, la pasión del Rey por el deporte y su gusto por otorgar la condición de “Real” a muchos de los equipos de fútbol de la época, cómo el club “Real Sociedad Alfonso XIII” (ahora conocido como R.C.D Mallorca) fue obligado a renunciar a su nombre al comienzo de la II República, cómo el primer mundial de la selección española fue en 1934 en la Italia fascista como equipo representante de un país entonces republicano y cómo aquel partido se consideró ‘robado’ a nuestro país a favor de los italianos, o las aventuras por el mundo de dos equipos procedentes de territorios nacionalistas, el “Euzkadi” y el “Barcelona” en busca de apoyos para la defensa de la II República y de los exiliados durante la Guerra Civil española. Todas estas curiosidades, que quizás ni el propio alumno conozca, pueden resultar suficiente motivación para ‘enganchar’ a Héctor y a su vez, para que quizás, las anécdotas futbolísticas, más fáciles de recordar para los adolescentes, le ayuden a crear aprendizajes significativos sobre la materia en cuestión.

## **CONCLUSIONES**

Como acabamos de ver, siempre existen soluciones y diferentes formas de aplicar un mismo contenido para adaptarse a los alumnos. El problema reside, principalmente, en que la puesta en práctica de estas ideas en las aulas es más difícil que su plasmación en un papel. En primer lugar porque con un alumnado con unas necesidades tan diferentes,

es difícil poder llevar a cabo todas ellas sin dejar de lado a ninguno de los alumnos, incluso cuando estamos hablando de un grupo tan reducido como es este con tan solo cuatro alumnos. Quizás, el trabajo cooperativo entre los cuatro alumnos, de modo que pudieran ayudarse los unos a los otros, pudiera ser la respuesta clave, pero la práctica del trabajo cooperativo se dificulta o imposibilita en un grupo tan reducido cuando es prácticamente imposible dar con un día en el que los cuatro alumnos se encuentren presentes. Buscar un término medio entre las necesidades de todos y dar con una metodología de la que todos ellos puedan salir beneficiados es también una tarea sumamente complicada, y al final, la labor del docente se convierte en un continuo reajuste de planes que se ajusten a la situación que día a día se vive en el aula.

# Programación Didáctica

---

Historia Universal. 4º de E.S.O.

**Tatiana Marco Marín**  
**MAYO/JUNIO 2012**

## INDICE

1.-Introducción	Página 3
2.-Contextualización	Página 3
2.1.-Contextualización general	Página 3
2.2.-Contextualización normativa	Página 4
3.-Competencias básicas	Página 4
3.1.-Aportación de la materia a las competencias básicas	Página 4
3.2.- Aportación de la programación a las competencias básicas	Página 5
4.-Objetivos	Página 7
4.1.-Objetivos de etapa	Página 7
4.2.-Objetivos de área	Página 9
4.3.-Objetivos de la Programación Didáctica	Página 11
5.-Contenidos	Página 12
5.1.-Selección	Página 12
5.2.-Secuenciación	Página 14
5.3.-Temporalización	Página 15
6.-Metodología	Página 15
6.1.-Principios metodológicos	Página 15
6.2.-Metodologías y técnicas	Página 17
6.3.-Organización de la metodología	Página 20
7.-Recursos	Página 21
8.-Evaluación	Página 21
8.1.-Fines y momentos de la evaluación	Página 21
8.2.-Criterios de evaluación	Página 22
8.3.-Instrumentos de evaluación	Página 23
8.4.-Organización de la evaluación	Página 23
8.5.-Criterios de calificación	Página 24
8.6.-Contenidos mínimos	Página 24
9.-Otros aspectos	Página 25
10.-Bibliografía	Página 28
ANEXO: Programación Didáctica del I.E.S. María Moliner	Página 30

## 1. INTRODUCCION

La Historia, al igual que las otras materias que configuran lo que conocemos como Ciencias Sociales, resulta fundamental para desarrollar tanto la competencia social y ciudadana como la cultural y artística. Si bien todas las competencias que se presentan en el Currículum como de obligatorio trabajo a lo largo de la etapa de E.S.O. son fundamentales para el desarrollo tanto intelectual como personal del alumnado, las dos anteriormente citadas resultan imprescindibles para una correcta adaptación del adolescente a la vida social que rodea todos los aspectos de la vida del ser humano. Más allá de la adquisición de unos conocimientos básicos y de la superación de una serie de objetivos, la intencionalidad de la Programación Didáctica es lograr que a través del estudio y análisis de la Historia, el alumnado sea capaz de explicar y entender el presente en el que vive y cómo éste se ve ampliamente influenciado por los acontecimientos pasados y el desarrollo histórico.

## 2. CONTEXTUALIZACION

### 2.1.-Contextualizacion general

Nos encontramos en un centro situado en un barrio urbano de las afueras de Zaragoza. Se trata de un Instituto pequeño en lo que respecta a número de alumnado y personal docente, que se encuentra inscrito dentro del Programa Escuela 2.0, por lo que, además de contar con un aula de informática, muchas de las aulas están equipadas con una pizarra digital. El centro también cuenta con un programa bilingüe en inglés que afecta directamente a nuestra materia ya que existe un único grupo de 4º de la E.S.O que se divide en grupo bilingüe y no bilingüe precisamente en Historia. El barrio en el que se sitúa el centro es un barrio que tradicionalmente ha tenido connotaciones de marginalidad y conflictividad, y que a pesar de la progresiva apertura y renovación que está sufriendo en los últimos años, sigue mostrando gran parte de los problemas que se le achacaran anteriormente. El nivel socioeconómico de las familias de las que procede el alumnado es medio-bajo, con un predominio de población de etnia gitana y un



aumento progresivo de la población española no gitana e inmigrante. Por lo tanto, nos encontramos ante un centro muy heterogéneo y diverso, con niveles de conflictividad más altos que el de otros centros de la ciudad. Esta Programación Didáctica está dirigida al único grupo de 4º de la E.S.O. existente en el centro, concretamente al subgrupo de la modalidad no bilingüe. Existen varias características a destacar sobre el grupo ya que afectan directamente al planteamiento y desarrollo de las Unidades Didácticas que se enmarcaran dentro de esta Programación Didáctica. En primer lugar, cabe destacar el tamaño considerablemente reducido del grupo, con únicamente 4 estudiantes, que viene determinado por el abandono y fracaso de una buena parte del alumnado inmigrante y de la etnia gitana en la etapa anterior, así como por el desdoble bilingüe. El tamaño del grupo facilita, a su vez, el buen clima en el aula, pero dificulta determinados tipos de trabajo de carácter cooperativo y colaborativo. Por otro lado, cabe destacar la heterogeneidad existente incluso dentro de un grupo tan pequeño, pues contamos con dos alumnos de la etnia gitana y una alumna inmigrante. Del mismo modo, si bien el nivel académico del grupo de forma global es medio-bajo, es importante resaltar la gran diferencia existente entre cada uno de los estudiantes, con un alumno notablemente por encima del resto, una alumna con problemas de dislexia, y un alumno con incorporación tardía al centro tras cursar un currículum especial en un centro diferente.

## 2.2.-Contextualización normativa

En lo que respecta a la normativa, esta programación didáctica se desarrolla dentro del marco legislativo que plantea la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo que se concreta a través del Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre donde se establecen las enseñanzas mínimas para Educación Secundaria Obligatoria a nivel estatal, y especialmente en la Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón por el que se aprueba el Currículo de E.S.O. en la Comunidad Autónoma de Aragón.

## **3. COMPETENCIAS BASICAS**

### 3.1.-Aportación de la materia a las competencias básicas

Como se señala en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación

secundaria obligatoria, el estudio de la materia de Ciencias Sociales, contribuye fundamentalmente a tres de las competencias básicas: competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana y competencia cultural y artística; siendo estas dos últimas fundamentales en el caso del estudio de la Historia, como veremos más adelante.

Sin embargo, a través de la Historia también se pueden desarrollar otras competencias básicas como la competencia lingüística, la competencia matemática gracias al uso, manejo y creación de tablas estadísticas, la competencia digital y de tratamiento de la información, la competencia para aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal.

### 3.2.-Aportación de la Programación Didáctica a las competencias básicas

Una vez señaladas las competencias básicas que pueden ser trabajadas desde el estudio de la Historia, pasaremos a analizar cómo estas van a ser trabajadas a través de nuestra Programación Didáctica, haciendo especial énfasis en aquellas que consideramos más importantes trabajar a causa del contexto y las necesidades del centro y/o el alumnado.

En primer lugar podemos destacar la competencia social y ciudadana, que probablemente sea la más propensa a ser desarrollada de una forma casi natural a través del estudio de la Historia. Adquirir competencia social y ciudadana implica saber comportarse como ciudadano de una sociedad con una serie de características propias y un pasado que la configuran tal y como es. En este sentido, el estudio del pasado como una serie de procesos y acontecimientos históricos, pero también como una serie de cambios sociales, políticos y económicos, otorgan al alumno una mejor comprensión de la sociedad actual. Del mismo modo, el repaso que la Historia Universal da de la evolución de otras sociedades ajenas, aporta una visión diferente del mundo, y ayuda a adquirir una serie de valores democráticos como el respeto, que también resultan fundamentales a la hora de hablar de competencia social y ciudadana, especialmente cuando vivimos en un mundo globalizado como el actual.

En lo que respecta a la competencia artística y cultural, esto se logra gracias a que apoyarse en el estudio de obras artísticas, literarias o incluso musicales resulta fundamental para comprender una sociedad concreta, y por ende, los acontecimientos

históricos que dieron lugar en el momento en el que aquel tipo de sociedad estaba vigente. Sin embargo, en este caso, el desarrollo de la competencia artística y cultural no estaría tan encaminada al desarrollo de un espíritu creativo como podría resultar en materias como Plástica, sino a la valoración y el aprecio hacia los diferentes tipos de manifestaciones culturales y artísticas como agente que no necesariamente tiene que ser creador, sino espectador.

En tercer lugar, como se verá en el apartado de metodología se va a tratar de desarrollar en las alumnas y alumnos la autonomía a la hora de aprender, y por lo tanto las competencias para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal. Si bien no se van a eliminar las clases magistrales que también tienen sus puntos favorables a la hora de facilitar el proceso y aclarar conceptos al alumnado, se va a intentar trabajar fundamentalmente a través de textos y otros recursos mediante el trabajo cooperativo y colaborativo por parte de los estudiantes de forma autónoma. En este sentido, también se estará desarrollando la competencia de tratamiento de la información, puesto que deben extraer ellos mismos la información de los diferentes documentos tratados y reconstruirla de nuevo. Estas tres competencias son fundamentales para que el alumnado pueda enfrentarse de forma eficaz a su futura vida como estudiante ya sea en Bachillerato y la Universidad o en cualquier Grado de Formación Profesional, y por supuesto, también para su vida profesional o, simplemente como ciudadano, puesto que en el día a día, todos nos vemos obligados a tomar decisiones y resolver problemas de forma autónoma, sin tener a alguien que nos lo de todo hecho de antemano.

Otra de las competencias a las que se dará prioridad es a la competencia digital. No se puede negar el hecho de que hoy en día, nos encontramos en un mundo donde las nuevas tecnologías rodean todos los ámbitos de nuestra vida. Es por eso que resulta primordial trabajar con ellas en el aula. No se trata tanto de enseñar al alumnado a manejarlas ya que las generaciones más jóvenes son, tal y como se les conoce, ‘nativos digitales’, sino a enseñarles a usarlas de una forma educativa, fuera del uso habitual que la mayoría dan de estas tecnologías. Los alumnos deben aprender que además de un instrumento de ocio, las TIC pueden ser una valiosa fuente de información y una eficaz herramienta de trabajo. Por eso, siempre que sea posible, se hará uso de las mismas en la actividad diaria de clase, tanto para realizar exposiciones y tareas y ejercicios como ejes cronológicos o mapas conceptuales, como para navegar webs con contenidos históricos o la realización de actividades concretas como pueden ser Webquests.

En lo que respecta a la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, podemos señalar cómo es una competencia que puede ser trabajada de una forma bastante sencilla en la clase de Historia en tanto en cuanto continuamente se trabaja con mapas, ayudando a que los alumnos localicen y reconozcan diferentes zonas geopolíticas o económicas y culturales.

La competencia en comunicación lingüística se trabajará por un lado, a través de la insistencia en un desarrollo correcto y con el uso adecuado de términos propios de la Historia del discurso tanto hablado en presentaciones o debates en clase, como escrito. Por otro lado, la lectura y análisis de textos también ayuda a mejorar la competencia de comunicación lingüística del alumnado, dándoles una mayor riqueza de vocabulario y expresiones, así como de estilo.

Por último, la competencia matemática puede desarrollarse en la clase de Historia a través del uso y la creación de diferentes tipos de gráficas y estadísticas que apoyan el estudio de la materia.

## **4. OBJETIVOS**

### 4.1.- Objetivos de la etapa

Los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, tal y como aparecen recogidos en la Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en el artículo 5 son los siguientes:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y consolidar hábitos de autodisciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, resolver pacíficamente los conflictos y mantener una actitud crítica y de superación de los prejuicios y prácticas de discriminación en razón del sexo, de la etnia, de las creencias, de la cultura y de las características personales o sociales.
- Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.
- Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación, utilizarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar críticamente la influencia de su uso sobre la sociedad.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar, plantear y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, contrastándolos mediante el uso de procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico.
- Conocer y analizar las leyes y procesos básicos que rigen el funcionamiento de la naturaleza, así como valorar los avances científico-tecnológicos, sus aplicaciones y su repercusión en el medio físico y social para contribuir a su conservación y mejora.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones, saber superar las dificultades y asumir responsabilidades, teniendo en cuenta las propias capacidades, necesidades e intereses.
- Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana y, en su caso, en las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la

literatura. Utilizar los mensajes para comunicarse, organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

- Comprender y expresarse oralmente y por escrito con propiedad, autonomía y creatividad en las lenguas extranjeras objeto de estudio, a fin de ampliar las posibilidades de comunicación y facilitar el acceso a otras culturas.
- Conocer, valorar y respetar las creencias, actitudes y valores y los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, valorando aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo de una sociedad más justa.
- Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural, histórico-artístico y lingüístico de Aragón y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, siendo partícipes en su conservación y mejora desde el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.
- Conocer, comprender y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, la alimentación, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de sus distintas manifestaciones, utilizando diversos medios de expresión y representación.

#### 4.2.- Objetivos del área

Los objetivos generales de la etapa del área de Ciencias Sociales, tal y como aparecen recogidos en la Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón son los siguientes:

- Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la

evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

- Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
- Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
- Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
- Conocer la realidad territorial aragonesa, identificando los aspectos geográficos que la caracterizan y los factores que la articulan, para comprender el origen de las desigualdades, desequilibrios y problemas que la definen.
- Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.
- Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
- Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

- Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
- Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
- Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
- Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

#### 4.2.-Objetivos de la Programación Didáctica

- Conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento para comprender el pasado y la organización de las sociedades.
- Adquirir y emplear con precisión y rigor el vocabulario específico del área. Seleccionar información con los métodos y las técnicas propios de la Historia, para explicar las causas y consecuencias de los problemas y para comprender el pasado histórico.
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y los acontecimientos relevantes, con el fin de adquirir una perspectiva global de la evolución histórica de la Humanidad, dentro de un marco cronológico preciso y de un esquema de fechas clave, distinguiendo dentro de la evolución histórica las nociones de cambio y permanencia.



- Analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas.
- Apreciar los derechos y libertades como un logro irrenunciable de la Humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos y personas privados de sus derechos o de los recursos necesarios.

## 5. CONTENIDOS

### 5.1.-Selección

- Contenidos Conceptuales
  - El Antiguo Régimen
  - La Revolución industrial
  - Las revoluciones políticas
  - La Restauración
  - Nacionalismo y capitalismo
  - La era del imperio
  - El siglo XX
  - El mundo en tensión (La Primera y Segunda Guerra Mundial)
  - El mundo bipolar
  - La crisis del sistema bipolar
  - El mundo actual
  - La Guerra de la Independencia en España
  - La instauración del Estado Liberal
  - La Restauración en España
  - La II República
  - La Guerra Civil española

- El franquismo
- La España actual.

- Contenidos procedimentales

- Obtención, selección, registro de información relevante, a través de distintos medios y fuentes de información.
- Lectura, confección e interpretación de gráficos, estadísticas e imágenes.
- Realización de debates y aportación de soluciones.
- Análisis de cambios, de hegemonías, de desequilibrios y de situaciones, reconociendo las características fundamentales.
- Manejo y análisis de mapas
- Comentarios y análisis de mapas
- Comentarios y análisis de textos
- Delimitar causas y consecuencias de diversos momentos y acontecimientos.
- Elaboración de informes, de mapas y de ejes cronológicos.
- Análisis comparativo de las distintas épocas.
- Utilizar documentos de la época histórica para reconstruir la realidad del momento.
- Elaboración de esquemas y síntesis.
- Comentario de material visual
- Realización de trabajos sobre personajes de actualidad y hechos del entorno.

- Contenidos actitudinales

- Mostrar solidaridad ante las desigualdades de riqueza y los desequilibrios sociales. Apreciar los problemas de los países del Tercer Mundo y fomentar actitudes de ayuda.
- Valorar el pasado histórico como modelo y guía para conocer el presente histórico.
- Fomentar la opinión crítica hacia las ideologías políticas y las formas de ejercer el poder.

- Desarrollar la crítica objetiva hacia los hechos históricos
- Comprender el valor de las diferentes Constituciones y, sobre todo, la Constitución española actual como elemento de respeto y síntesis de los derechos de los españoles.
- Aprender a valorar las opiniones ajenas y tomar posturas ante los diversos problemas del presente.
- Valorar las ventajas e inconvenientes de los sistemas capitalistas, socialistas y democráticos.
- Comprender, desde la perspectiva actual, el significado y consecuencias de las guerras.
- Interesarse por el mundo actual y por los acontecimientos diarios, de la localidad, de la Comunidad Autónoma, del País y del Mundo.
- Conseguir una opinión crítica frente a la información.

### 5.2.-Secuenciación

- Primer trimestre

- El Antiguo Régimen
- La Revolución Industrial
- Las Revoluciones Políticas
- La Restauración

- Segundo Trimestre

- Nacionalismo y capitalismo
- El Imperialismo
- Las Guerras Mundiales y el periodo de entreguerras
- La Guerra Fría y el mundo bipolar
- El mundo actual

- Tercer Trimestre

- Guerra y revolución: La Guerra de la Independencia en España
- El Estado liberal y la Restauración
- La II República y la Guerra Civil
- El franquismo
- La España actual

### 5.3.-Temporalización

Tras calcular las semanas con las que cuenta el curso, los festivos y las tres horas semanales destinadas a la enseñanza de la Historia en 4º de E.S.O., dispondremos de aproximadamente unas 112 sesiones entre las que repartir los temas anteriormente seleccionados y secuenciados. De este modo, se destinarán aproximadamente 8 sesiones a cada uno de los temas presentados en la secuenciación, pudiendo siempre adaptarlos dependiendo de las necesidades del alumnado a la hora de enfrentarse al tema.

## **6. METODOLOGIA**

### 6.1.- Principios

- Conocimiento del alumno.

Es importante que el profesor conozca diferentes aspectos de su alumnado para poder delimitar qué sabe y que queremos que llegue a saber. Partiendo de esto, orientaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que resulte más productivo y eficaz.

- Aprendizaje significativo.

Este principio se desprende del anterior ya que ser conscientes de lo que conoce el alumno nos permitirá conectar la materia con sus conocimientos previos. De modo que los nuevos aprendizajes tengan significado para él.

- Globalización de los aprendizajes.

En la medida de lo posible, los contenidos han de tener una orientación interdisciplinar que permita al alumno poder relacionar lo aprendido en diferentes materias, enriqueciendo su aprendizaje. De esta manera se favorece la comprensión global de la realidad.

- Funcionalidad y utilidad del aprendizaje.

Este principio está relacionado con los anteriores: aprendizaje significativo y globalización de los aprendizajes, ya que todos ellos están orientados a que el alumno pueda aplicar los conocimientos a diferentes contextos de la vida real.

Así se tratará de dar sentido al trabajo del alumno en el aula y acercar el aprendizaje a la vida real.

- Flexibilidad.

Organizar los procesos de enseñanza aprendizaje basándonos en diferentes metodologías y agrupamientos de modo que todos los alumnos puedan participar y progresar en función de sus posibilidades.

- Desarrollo del aprendizaje activo y autónomo.

Se tratará de evitar que el alumno desempeñe un papel pasivo, mero receptor de contenidos. Es importante que el alumno participe de manera activa en su proceso de aprendizaje, no sólo porque le ayuda a asentar mejor los conocimientos sino también porque facilita la autonomía necesaria para desarrollarse como una persona adulta.

- Aprendizaje cooperativo y colaborativo.

El aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar las capacidades de trabajo en grupo de modo que los alumnos son partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Además, fomenta otras cualidades que se requieren en Bachillerato como son: apreciar el valor del diálogo, de la convivencia, etc. Así como el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

- Uso de las TIC.

Utilizaremos las TIC ya que es un requisito marcado por el currículum aragonés y el equipamiento del centro nos lo permite. Además, los alumnos están inmersos en el mundo de las tecnologías en el resto de ámbitos de su vida, por lo que se hace necesario que la escuela no se desvincule de estas nuevas herramientas para incrementar la motivación y para dar una perspectiva educativa al uso de las mismas.

- La motivación.

Se buscarán alternativas al método de enseñanza tradicional para despertar un mayor interés en los alumnos, no sólo hacia la materia sino hacia el aprendizaje en sí mismo. Esto es especialmente importante en nuestro caso por las características contextuales del centro y del alumnado.

## 6.2.-Metodologías y técnicas

Si nos planteamos la finalidad del planteamiento metodológico propuesto en la presente Programación Didáctica, debemos señalar, fundamentalmente tres objetivos. En primer lugar, y como resulta evidente en un contexto educativo, la adquisición de los conocimientos requeridos desde el currículum por parte del alumno. En segundo lugar, el desarrollo integral del alumnado como personas que se rigen por una serie de valores, y que son críticos y autónomos a la hora de enfrentarse al día a día. Finalmente, y quizás el más importante de todos por las características peculiares del centro, la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Para cumplir con todo ello, se utilizarán las siguientes metodologías y técnicas:

- **Método expositivo:** Si bien se va a intentar promover el trabajo autónomo por parte del alumno, no se pretende eliminar del todo la clase expositiva por parte del profesor, que acompañada por otras técnicas y por los recursos adecuados puede ser sumamente fructífera y esclarecedora para el alumnado. Se intentará apoyar la exposición en el uso de recursos bibliográficos y audiovisuales para facilitar la comprensión del temario.

- Aprendizaje por descubrimiento: Para favorecer el desarrollo de la autonomía e iniciativa de los alumnos, se intentará que en la medida de lo posible, no reciban los conocimientos de forma pasiva, sino que sean agentes activos en la obtención y procesamiento de toda esta información. Esto se llevará a cabo a través del análisis de fuentes ya sea de forma individual, colaborativa o a través del trabajo cooperativo. También se utilizara el visionado de películas o fragmentos de las mismas antes de la presentación de un tema como forma de que los alumnos se sumerjan dentro del proceso histórico y sean capaces de usar esa información como punto de apoyo para los conocimientos teóricos tratados que se trataran en clase posteriormente.
- Trabajo colaborativo: También se utilizara en clase el trabajo colaborativo en pequeños grupos o en parejas de una forma más libre de lo que permite el trabajo cooperativo como veremos más adelante. Este método se utilizara fundamentalmente para la realización de reseñas o trabajos, para la realización de actividades de repaso en el aula, etc....
- Trabajo cooperativo: El hecho de que sean los alumnos los que tengan que trabajar los textos para después elaborar la información por sí solos –si bien la planificación previa del profesor acota y facilita mucho el trabajo- hace que los alumnos adquieran mejor los contenidos, no solo por que resulte más fácil recordar lo que hemos tenido que trabajar nosotros mismos que lo que se nos ha facilitado ya hecho, sino porque la explicación a los compañeros y la elaboración de una información final a partir de los fragmentos implica un esfuerzo de comprensión y reflexión, en lugar de un esfuerzo memorístico tras el cual se suele olvidar la mayoría de lo aprendido, como ocurre en el caso de las clases magistrales. Así pues, se están fomentando tanto habilidades comunicativas (comprender, explicar, preguntar, responder, exponer, etc...), como de análisis y reflexión (deliberar, pensar, madurar ideas, etc...). Por otro lado, también se trabajan y fomentan otros aspectos que serán de suma importancia para el alumno en su carrera académica posterior y en su vida laboral como son la autonomía, la iniciativa y la planificación. La implicación de los alumnos es otra de las cosas que se mejora, tanto a nivel de su propia

implicación en el aprendizaje, como con el grupo, ya que sabe que la nota, que tanto preocupa a los alumnos, va a depender tanto de su propio trabajo, como el de sus compañeros, y este reto puede suponer, a la par, una mayor motivación y disposición hacia el trabajo. Por último, cabría señalar que el aprendizaje cooperativo supone un buen método de trabajo para clases muy heterogéneas y con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que para los alumnos puede resultar más fácil resolver dudas mediante otro compañero que se sitúa a su mismo nivel, que de un profesor que puede estar dando por hecho que sus explicaciones son claras y fáciles cuando no lo son. Del mismo modo, el trabajo en grupo facilita que el propio profesor pueda supervisar el trabajo y dedicar más tiempo a los alumnos cuando están trabajando en grupos, que si lo hacen de forma individual. A pesar de las bondades que a priori presenta el trabajo cooperativo, se introducirá de forma progresiva en el aula, ya que los alumnos no están acostumbrados a usar este tipo de forma de trabajo, y siempre, antes de utilizarlo, se estudiará con detenimiento el nivel de aprendizaje en el que se encuentren los alumnos para poder determinar si es el método más adecuado para ellos en ese momento dado y evitar que la falta de preparación o predisposición desemboquen en una nula adquisición de conocimientos.

- Uso de las TIC: Se tratará de dar uso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como método educativo siempre que se pueda. Como ya hemos señalado, se usarán para apoyar las exposiciones tanto de profesores como alumnos, y para la realización de esquemas o mapas conceptuales. Del mismo modo, se hará uso de actividades más largas que involucren el uso de las TIC como son los juegos interactivos, las Webquests, la caza de tesoros, etc... que en muchos casos se utilizarán fundamentalmente como actividades de refuerzo, repaso y consolidación de todo lo aprendido a lo largo de las Unidades Didácticas o los Bloques.



### 6.3.-Organización

A continuación presentamos un esquema base de la organización que se dará a lo largo del curso de las diferentes metodologías y técnicas, y que podrá ser adaptado dependiendo de las características de cada una de las diferentes Unidades Didácticas, así como de las necesidades que presente el alumnado.

- Actividades de introducción, detección de conocimientos previos y motivación hacia la materia: A través de estas actividades al inicio del curso y de cada Unidad Didáctica se intentara conseguir introducir al alumnado en el tema, motivarlo hacia el mismo y descubrir los conocimientos que posee al respecto para poder ajustar el desarrollo de la Unidad Didáctica a los mismos. Esto se podrá llevar a cabo con el visionado de películas seguido de algún cuestionario, el debate abierto en clase o la lectura de artículos de prensa o reportajes que se relacionen con el tema.
- Actividades de desarrollo: El objetivo fundamental de estas actividades es la exposición y adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Se desarrollaran a través de clases magistrales acompañadas de preguntas y respuestas, a través de trabajo cooperativo o colaborativo con fuentes de información, o incluso con una combinación de ambas.
- Actividades de consolidación: Con estas actividades se pretende que los alumnos apliquen sus nuevos conocimientos. Así, por ejemplo, se les puede pedir que, tras estudiar el desarrollo de la I Guerra Mundial, representen el mismo en un mapa de Europa, creando por si mismos la leyenda necesaria para comprenderlo. También se les puede pedir que analicen documentos ya sea en formato de texto o audiovisual de la época a la luz de la teoría presentada en clase.
- Actividades de refuerzo y repaso: buscan el repaso de conocimientos y aclaración de dudas, y están destinadas principalmente a los alumnos que por cualquier motivo no hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje o que requieran apoyo educativo, si bien serán beneficiosas para todos los alumnos

como forma de asentar conocimientos. Por ejemplo, se podría invitar al alumnado a trabajar en parejas para favorecer la tutoría entre iguales y resolver ejercicios tanto en papel, como a través de internet para repasar todo lo tratado como puede ser la creación de ejes cronológicos, la resolución de crucigramas, etc...

## 7. RECURSOS

- Recursos textuales: manuales de Historia, textos breves, artículos de prensa, etc.
- Recursos audiovisuales: películas, reportajes, etc.
- Recursos digitales: Internet, blogs, páginas web con contenidos históricos (recomendadas por el profesor). Aprovechando el programa Escuela 2.0, la utilización de pizarras digitales o proyectores digitales.
- Recursos socioculturales ligados al contexto: la oferta cultural ofrecida por las diferentes entidades, exposiciones en museos, conferencias, talleres, etc.
- Recursos de mobiliario: movilidad de los pupitres para un mejor desarrollo de la práctica del debate y el trabajo colaborativo y cooperativo.

## 8. EVALUACION

### 8.1.-Fines y momentos

- Evaluación continua: se valorará todo el proceso de aprendizaje del alumno
- Evaluación inicial de diagnóstico: tanto al principio del curso como al principio de los diferentes temas para poder tener una idea de los conocimientos previos del alumnado
- Evaluación formativa a través de la corrección de los diferentes ejercicios que cuentan para calificación, y de *one-minute papers* al finalizar determinadas

actividades o sesiones expositivas para comprobar el progreso de aprendizaje de los alumnos y poder reorientarles, darles consejos, etc....

- Evaluación sumativa y final a través del análisis de todos los instrumentos de evaluación y que se corresponderá también con la calificación.

### 8.2.-Criterios de evaluación

- El alumno ha adquirido un cierto grado de comprensión de informaciones orales, escritas o icónicas, así como su comentario.
- El alumno ha adquirido una buena capacidad de expresión insistiendo en la ortografía y en la presentación y los hábitos de trabajo
- El alumno identifica los rasgos más destacados de los acontecimientos históricos, de las ideologías, de las épocas, de los movimientos sociales y de los aspectos culturales.
- El alumno sabe analizar los hechos históricos, acontecimientos y movimientos ideológicos y culturales en el tiempo.
- El alumno es capaz de relacionar diversos acontecimientos de forma sincrónica y diacrónica.
- El alumno tiene conocimiento de la actualidad respecto a los acontecimientos diarios y sabe relacionarlos con otros acontecimientos del pasado.
- El alumno sabe identificar en el espacio y el tiempo los hechos históricos.
- El alumno conoce las características fundamentales de cada periodo histórico de los estudiados.
- El alumno identifica, profundiza y conoce los acontecimientos históricos del entorno y de la Comunidad Autónoma en relación con el momento, la historia del País y del Mundo, destacando los personajes principales.
- El alumno participa en las actividades realizadas en clase y las que se presentan como tareas para hacer en clase.
- El alumno respeta a sus compañeros y al profesor

### 8.3.-Instrumentos de evaluación

- Cuestionarios escritos u orales al inicio de curso o de cada Unidad Didáctica como instrumento de evaluación diagnóstico
- Escalas de observación para valorar el trabajo en el aula y la participación en clase de los estudiantes, así como su comportamiento hacia la tarea, el profesor y sus compañeros.
- Actividades, ejercicios, tareas de todo tipo y reseñas que se hagan diariamente en el aula o como trabajo para casa, para evaluar el proceso de aprendizaje y que servirán para la evaluación formativa en la que se oriente al alumno para mejorar sus resultados.
- Pruebas escritas en las que se combinara la interpretación de datos y la exposición de conceptos y la capacidad de realizaciones prácticas. Servirán para comprobar el nivel de los alumnos y su capacidad de síntesis y de organización de los conocimientos.

### 8.4.-Organización de la evaluación

La evaluación del alumnado y los conocimientos adquiridos por el mismo se llevara a cabo de la siguiente forma.

En primer lugar se realizara al principio de curso una evaluación diagnóstico para comprobar el nivel de los estudiantes de modo que pueda orientar al profesor para realizar los ajustes que considere necesario a la Programación Didáctica. Del mismo modo, se realizara una evaluación diagnóstica al principio de cada una de las Unidades Didácticas, ya que pueden existir diferencias en lo que a los conocimientos se refiere en cada una de ellas, y es importante saber siempre en qué nivel se encuentran las alumnas y alumnos para poder plantear el trabajo en el aula.

En segundo lugar, la evaluación formativa a través de la corrección de ejercicios se llevara a cabo de forma continua en el aula, para garantizar que el alumnado sigue el camino correcto en su proceso de formación.

Cada dos temas aproximadamente se realizara una prueba escrita, garantizando siempre que cada trimestre se lleva a cabo al menos una de estas pruebas. Del mismo

modo, al finalizar el trimestre se realizara una evaluación que también será formativa de cara al siguiente trimestre, así como formativa.

Por último, se realizará una evaluación final de todo el proceso, basándose en las evaluaciones trimestrales, de la cual se extraerá tanto el balance global de la asignatura como la calificación de la misma.

### 8.5.-Criterios de calificación

La nota final de cada trimestre corresponderá en un 35% a las actividades de clase y los trabajos, mientras que el 65% restante corresponderá a las pruebas escritas. La nota final del curso se obtendrá a través de la media entre las notas obtenidas en los tres trimestres, contemplándose la recompensa de un desarrollo ascendente en lo que respecta a resultados por parte de cualquiera de los estudiantes.

### 8.6.- Contenidos mínimos

- Identificación de las características fundamentales de cada etapa de la historia, de los acontecimientos principales y de los personajes,
- Situar cronológica y espacialmente acontecimientos, corrientes artísticas, personajes, movimientos y sistemas políticos más importantes.
- Distinguir de forma clara los diversos hechos históricos, sus causas y sus consecuencias.
- Apreciar el valor de la historia, de sus personajes, de sus corrientes culturales en relación con su localidad y su Comunidad Autónoma.
- Saber interpretar y manejar mapas, gráficos, imágenes y diversas fuentes.
- Expresarse claramente, presentar los trabajos de forma ordenada y con una ortografía correcta.
- Distinguir claramente los diversos tipos de ideologías y el juego democrático, estableciendo relaciones con la actualidad.
- Conocer los problemas, bloques y relaciones entre ellos predominantes en el mundo de hoy.

- Identificar claramente diferentes sistemas políticos en España, así como el funcionamiento democrático de la sociedad española actual y sus problemas.

## 9. OTROS ASPECTOS

### 9.1.-Educación en valores

El modelo educativo en el que nos encontramos actualmente contempla y destaca la educación integral del alumnado, es decir, una educación que no se base exclusivamente en la adquisición de una serie de conocimientos teóricos. Por eso, se ha incluido la educación en competencias básicas como ya hemos visto, y también la educación en valores democráticos, de modo que cuando terminen su periodo formativo, los alumnos sean capaces de enfrentarse por sí solos a la realidad, no solo desde un punto de vista académico o laboral, sino también a nivel personal como miembros de una sociedad.

La educación en valores resulta fundamental en un centro como el María Moliner, debido a todos los problemas y conflictos sociales que lo rodean. Si bien los conflictos en las aulas no se dan de forma diaria, si se dan con más asiduidad de lo deseado y por lo tanto, es importante transmitir al alumnado estos valores entre los que se encuentra el respeto como base fundamental.

Esta educación en valores democráticos se llevara a cabo tanto a través de los propios contenidos de la materia (¿Qué mejor forma de comprobar cómo el respeto o la negligencia de ciertos valores pueden afectar al desarrollo histórico que a través del estudio de la Historia?) , como a través del propio planteamiento de la Programación Didáctica a través de sus objetivos, metodología y criterios de evaluación, donde se dará importancia al trabajo colaborativo y cooperativo, así como la actitud respetuosa con los demás. En ese sentido, el profesor será el encargado de ejemplificar el uso de estos valores, creando un ambiente en el aula que fomente el respeto, la crítica constructiva y el debate.

### 9.2.-Atencion a la diversidad

Al igual que ocurre con la educación en valores, la legislación plantea la atención a la diversidad que en realidad se da en las clases no solo como algo deseable, sino como una necesidad y un requerimiento más de la labor docente. Nuevamente, las características especiales del Instituto María Moliner hacen que una adecuada atención a la diversidad sea la base de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje si queremos que el mismo sea eficaz y fructífero.

La ventaja con la que se cuenta a la hora de plantear esta atención en el grupo al que está destinado la presente Programación Didáctica es que, como ya se ha señalado al presentar el contexto del centro, se trata de un grupo que si bien es muy variado, es, a su vez, extremadamente reducido, contando exclusivamente con 4 alumnos en el aula. Esto facilita la labor del docente a la hora de proporcionar a cada alumno la ayuda o el apoyo que necesite. Por otro lado, la metodología planteada también está planteada con vistas a la heterogeneidad de la clase, favoreciendo tanto la atención individualizada por parte del profesor, así como el apoyo o la tutoría entre iguales.

Finalmente, se contempla la adaptación del material a utilizar en las diferentes actividades, especialmente en lo que respecta a textos, dependiendo de las necesidades específicas de cada uno de los alumnos presentes en la clase, de modo que favorezca su comprensión, aumentando la dificultad de los mismos de forma progresiva y siguiendo el desarrollo del estudiante.

### 9.3.-Animacion a la lectura

Otro de los aspectos a los que se da especial importancia desde la legislación es a la necesidad de promover hábitos de lectura entre los estudiantes desde cada una de las materias que componen el currículum de la E.S.O y de Bachillerato.

En el caso de nuestra Programación Didáctica, tal y como se ha ido mostrando a lo largo de la misma, se va a tratar de hacer especial hincapié en el trabajo por parte de los alumnos con textos de los cuales extraer los contenidos de la materia. Del mismo modo, se fomentara la lectura de novela histórica o con un trasfondo histórico.

#### 9.4.-Uso de las TIC en el aula

Como ya se ha mencionado, el Instituto María Moliner está inscrito dentro del Proyecto Escuela 2.0 , por lo que el acceso a las nuevas tecnologías si bien no es tan amplio como cabría desear, si es bastante fácil. El aula en el que se impartirán las clases no cuenta con pizarra digital, tal y como si lo hacen otras aulas, pero dispone de proyector que podrá emplearse para apoyar las exposiciones y las diferentes actividades en clase con el uso de diferentes tipos de material audiovisual o mapas.

Además, se intentara que el alumnado haga uso de las mismas siempre que sea posible, intentando mostrarles un uso educativo de las TIC que difiere del uso que ellos les dan habitualmente. Para ello, se intentara navegar páginas webs o blogs de contenido histórico de forma habitual, así como la realización de Webquests y otros ejercicios que pueden encontrarse en la red en las páginas de diferentes profesores de la materia.

#### 9.5.-Actividades de recuperación

Para los alumnos que suspendan alguna de las evaluaciones, se les dará la opción de presentarse a un examen global de esa evaluación, para el cual se les entregarán actividades de repaso, o la opción de realizar un trabajo en el que, a través de un eje vertebrador, como puede ser la figura de un personaje famoso, expongan de forma detallada uno de los temas que conforman la evaluación suspendida.



## 10. BIBLIOGRAFÍA

-Normativas:

[www.boe.es](http://www.boe.es)

[www.educaragon.org](http://www.educaragon.org)

-Bibliográficas:

- AA.VV.: *“Educar sin excluir”*. Cuadernos de Pedagogía. Enero.2004
- AA.VV.: *“Escuela Inclusiva”*. Temáticos Escuela núm. 13. Febrero. 2005
- SOBEJANO, M. y TORRES, P. *“Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana”* Madrid. Tecnos

# ANEXO: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL I.E.S. MARIA MOLINER

---

**Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia: HISTORIA****4º Curso de Educación Secundaria Obligatoria.**

Tanto la Geografía como la Historia se consideran disciplinas vertebradoras ya que tienen en cuenta la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora.

En este cuarto curso de secundaria se trabajan contenidos correspondientes básicamente a los ejes "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" y "El mundo actual".

**OBJETIVOS**

1. Conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento para comprender el pasado y la organización de las sociedades.
2. Adquirir y emplear con precisión y rigor el vocabulario específico del área. Seleccionar información con los métodos y las técnicas propios de la Historia, para explicar las causas y consecuencias de los problemas y para comprender el pasado histórico.
3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y los acontecimientos relevantes, con el fin de adquirir una perspectiva global de la evolución histórica de la Humanidad, dentro de un marco cronológico preciso y de un esquema de fechas clave, distinguiendo dentro de la evolución histórica las nociones de cambio y permanencia.
4. Analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas.
5. Apreciar los derechos y libertades como un logro irrenunciable de la Humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos y personas privados de sus derechos o de los recursos necesarios.

**CONTENIDOS****CONCEPTOS.**

Primer trimestre.

- 1.- El Antiguo Régimen.
- 2.- La Revolución industrial (1760-1870).
- 3.- Las revoluciones políticas.
- 4.- La Restauración.

Segundo trimestre.

- 5.- Nacionalismo y capitalismo.
- 6.- La era del imperio.
- 7.- El siglo XX.
- 8.- El mundo en tensión (guerras mundiales).
- 9.- Un mundo bipolar.
- 10.- La crisis del sistema bipolar.
- 11.- El mundo actual.

Tercer trimestre. (España, siglos XIX Y XX)

- 12.- Guerra y revolución. La guerra de la Independencia en España.
- 13.- La instauración del Estado liberal.
- 14.- La Restauración.
- 15.- Segunda República y guerra civil.
- 16.- El franquismo.
- 17.- La España actual.

#### PROCEDIMIENTOS

- 1.Obtención, selección y registro de información relevante, a través de distintos medios y fuentes de información.
- 2.Lectura, confección e interpretación de gráficos, estadísticas e imágenes.
- 3.Realización de debates y aportación de soluciones.
- 4.Análisis de cambios, de hegemonías, de desequilibrios y de situaciones y reconocer las características fundamentales..
- 5. Manejo y análisis de mapas.
- 6. Comentario y análisis de textos.
- 7. Delimitar causas y consecuencias de diversos momentos y acontecimientos.
- 8. Elaboración de informes, de mapas y de ejes cronológicos.
- 9. Análisis comparativo de las distintas épocas.
- 10.Utilizar documentos de la época histórica para reconstruir la realidad del momento.
- 11.Elaboración de esquemas y síntesis
- 12.Comentario de material visual.
- 13.Realización de trabajos sobre personajes de actualidad y hechos del entorno.

#### ACTITUDES

- 1.Mostrar solidaridad ante las desigualdades de riqueza y los desequilibrios sociales.  
Apreciar los problemas de los países del Tercer Mundo y fomentar actitudes de ayuda.
- 2. Valorar el pasado histórico como modelo y guía para conocer el presente histórico.

3. Fomentar la opinión crítica hacia las ideologías políticas y formas de ejercer el poder.
4. Desarrollar la crítica objetiva hacia los hechos históricos.
5. Comprender el valor de las Constituciones y, sobre todo, la Constitución española actual como elemento de respeto y síntesis de los derechos de los españoles.
6. Aprender a avalorar las opiniones ajenas y tomar posturas ante los diversos problemas del presente.
7. Valorar las ventajas e inconvenientes de los sistemas capitalistas, socialistas y democráticos.
8. Comprender, desde la perspectiva actual, el significado y consecuencias de las guerras.
9. Interesarse por el mundo actual y por los acontecimientos diarios, de la localidad, de la comunidad autónoma, del país y del mundo.
10. Conseguir una opinión crítica frente a la información.

#### **CRITERIOS DE EVALUACION**

1. El grado de comprensión de informaciones orales, escritas o icónicas y su comentario.
2. La capacidad de expresión insistiendo en la ortografía y en la presentación, y los hábitos de trabajo.
3. Identificar los rasgos más destacados de los acontecimientos históricos, de las ideologías, de las épocas, de los movimientos sociales y de los aspectos culturales.
4. Saber analizar los hechos históricos, comprender sus causas y sus consecuencias.
5. Saber situar de forma clara los hechos, acontecimientos y movimientos ideológicos y culturales en el tiempo.
6. Capacidad para relacionar diversos acontecimientos de forma sincrónica y diacrónica.
7. Conocimiento de la actualidad respecto a los acontecimientos diarios y relacionarlos con otros del pasado.
8. Saber identificar en el espacio los hechos históricos.
9. Conocer las características fundamentales de cada período histórico de los estudiados.
10. Identificar, profundizar y conocer los acontecimientos históricos del entorno y de la comunidad autónoma en relación con el momento, la historia del país y el mundo, destacando los personajes principales.

#### **Los medios de evaluación son:**

- La evaluación de la actividad individual del alumno en el aula (curiosidad, etc) y su participación en tareas colectivas (cooperación, respeto, tolerancia).



- Tareas y actividades diarias. El trabajo sobre los distintos documentos y pequeñas pruebas prácticas servirán para evaluar el proceso de aprendizaje.
- Preguntas orales en clase sobre conceptos o sobre aspectos prácticos, servirán para comprobar la "situación" del proceso de aprendizaje
- Pruebas escritas en las que se combinará la interpretación de datos y la exposición de conceptos y la capacidad de realizaciones prácticas. Servirán para comprobar el nivel de los alumnos y su capacidad de síntesis y de organización de los conocimientos. Habrá al menos una prueba global de aspectos fundamentales trabajados en el trimestre, previamente se repasarán y ajustarán dichos contenidos con los alumnos.

## **HISTORIA CUARTO CURSO EDUCACION SECUNDARIA**

### **CONTENIDOS MINIMOS**

1. Identificación de las características fundamentales de cada etapa de la historia, de los acontecimientos principales y de los personajes.
2. Situar cronológica y espacialmente acontecimientos, corrientes artísticas, personajes, movimientos, sistemas políticos más importantes.
3. Distinguir de forma clara los diversos hechos históricos, sus causas y sus consecuencias.
4. Apreciar el valor de la historia, de sus personajes, de sus corrientes culturales en relación con su localidad y su comunidad autónoma.
5. Saber interpretar y manejar mapas, gráficos, imágenes y diversas fuentes.
6. Expresarse claramente, presentar los trabajos ordenadamente con una ortografía correcta.
7. Distinguir claramente los diversos tipos de ideologías y el juego democrático haciendo relaciones con la actualidad.
8. Conocer los problemas del mundo de hoy, los bloques y las relaciones entre ellos.

Son contenidos mínimos específicos de cuarto curso los relativos a la historia contemporánea de España identificando claramente:

- .Diferentes sistemas políticos
- . Períodos constitucionales, repúblicas y dictaduras.
- . Funcionamiento democrático de la sociedad española actual.
- .Problemas del mundo hoy.

Las actividades de clase y trabajos supondrán hasta un 35% de la nota final, correspondiendo un 65% a los exámenes orales o escritos.

### **METODOLOGÍA GENERAL DEL CICLO.**

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, por la riqueza de informaciones que contiene y la cantidad de reflexiones que es susceptible de desencadenar en los alumnos y alumnas acerca de sí mismos y de la sociedad de la que forman parte, parece exigir combinar las estrategias expositivas con las de indagación e investigación en la actividad de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias expositivas son necesarias para presentar, debidamente estructurados y organizados, los hechos, conceptos y principios del área, a los que el alumno no llegaría sino de forma muy lenta, con estrategias de investigación. La exposición cumple, también, el papel de destacar aquello que es importante, y que debe ser asimilado por el alumno para la comprensión de conceptos y procesos ulteriores, y lo que es secundario, tarea que compete al profesorado hacer explícita a los alumnos.

Dentro de la exposición quedan comprendidas la explicación oral en el aula, así como textos y otros recursos didácticos (audiovisuales...) que se presentan al alumno cerrados y estructurados.

Al contrario, las actividades de indagación presentan al alumnado materiales en bruto que éste debe estructurar según pautas facilitadas por el profesorado. Consistirán en pequeños trabajos de campo en el entorno familiar y local, resolución de problemas simulados, debates y simulaciones en los que, a la vez que el alumno aprende unas "técnicas", profundiza y reflexiona sobre los conceptos y procedimientos y reordena sus conocimientos previos.

Las estrategias de investigación parecen especialmente útiles en el aprendizaje de procedimientos y actitudes, que son los que deberán ser primados atendiendo a la necesidad de conectar la enseñanza con la realidad que vive el alumno y procurarle aprendizajes susceptibles de ser utilizados en contextos reales y distintos a aquellos en que fueron adquiridos.

La atención a la diversidad en el aula se enfocará primordialmente en la propia aula mediante la diversificación del material didáctico y ejercicios de refuerzo que no signifiquen recargar contenidos.

### **MATERIALES Y RECURSOS DIDACTICOS**

El énfasis puesto en la enseñanza de procedimientos, en especial los relativos al tratamiento de la información y al objetivo de comprensión y producción de mensajes orales y escritos, implica la utilización, en el aula, de materiales variados aunque por los medios que poseemos, predominarán los escritos. Además del libro de texto, prensa periódica y libros de consulta, otros materiales son los audiovisuales, con los que se pretende enseñar a "leer" documentos gráficos e imágenes en general. El vídeo y las colecciones de diapositivas serán recursos de utilización frecuente.

En el presente curso se pretende hacer un uso más intensivo de las nuevas tecnologías, en especial para obtener información y cartografía de determinados países en Geografía y en Historia la consulta de páginas específicas y Web Quest facilitadas en el apartado de recursos del programa Ramón y Cajal del Gobierno de Aragón.



# España en las primeras décadas del Siglo XX

---

Historia Universal 4º de E.S.O.

**Tatiana Marco Marín**

MAYO-JUNIO 2012

## INDICE

1.- Introducción.....	Página 3
2.-Objetivos.....	Página 3
-Objetivos de Etapa.....	Página 3
-Objetivos de Materia.....	Página 4
-Objetivos de la Unidad Didáctica.....	Página 6
3.-Contenidos.....	Página 7
-Contenidos Curriculares.....	Página 7
-Contenidos de la Unidad Didáctica.....	Página 8
-Contenidos Conceptuales.....	Página 8
-Contenidos Procedimentales.....	Página 8
-Contenidos Actitudinales.....	Página 9
4.-Orientaciones didácticas y metodológicas.....	Página 9
5.-Actividades: Desarrollo de la Unidad Didáctica.....	Página 11
6.-Criterios de evaluación.....	Página 15
7.-Bibliografía.....	Página 16

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el caso de la Unidad Didáctica que nos ocupa, se puede señalar la importancia que la primera mitad del Siglo XX, y especialmente la Guerra Civil y sus consecuencias tienen para entender no solo la España actual, sino muchos de los debates políticos que continuamente podemos encontrar en los diferentes medios de comunicación. Por otro lado, las características especiales del contexto del centro, la clase de 4º de la E.S.O. y los alumnos que las conforman son otro factor determinante a la hora de plantear la Programación, y en coherencia con esta, la Unidad Didáctica, pues resulta fundamental una buena atención a la diversidad presente en el aula, así como el uso de metodologías que favorezcan la motivación del alumnado hacia la asignatura y el conocimiento en general.

La presente Unidad Didáctica, titulada “España en las primeras décadas del Siglo XX”, pretende estudiar los años que transcurren entre la coronación de Alfonso XIII en 1902 y el fin de la Guerra Civil en 1939. Estos años de convulsión social y guerra fueron sumamente importantes para la historia reciente de España, así como para poder entender por completo el presente en el que vivimos hoy en día, en el que el recuerdo de la guerra y sus consecuencias siguen subyaciendo a muchos acontecimientos y debates actuales. Se dedicará al desarrollo de esta Unidad Didáctica 6 sesiones, que con las 3 horas semanales que se dedican en el horario de 4º de la E.S.O. a la materia de Historia, resulta en un total de poco más de dos semanas dedicadas a “España en las primeras décadas del Siglo XX”. Se hará especial hincapié en el trabajo grupal y la lectura de textos, todo ello combinado con la clase magistral para favorecer que el alumno se centre sobre los aspectos más importantes del tema.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1.-Objetivos de la etapa**

Los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, tal y como aparecen recogidos en la Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de

Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en el Artículo 5 son los siguientes:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y consolidar hábitos de autodisciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, resolver pacíficamente los conflictos y mantener una actitud crítica y de superación de los prejuicios y prácticas de discriminación en razón del sexo, de la etnia, de las creencias, de la cultura y de las características personales o sociales.
- Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.
- Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación, utilizarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar críticamente la influencia de su uso sobre la sociedad.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar, plantear y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, contrastándolos mediante el uso de procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico.
- Conocer y analizar las leyes y procesos básicos que rigen el funcionamiento de la naturaleza, así como valorar los avances científico-tecnológicos, sus

aplicaciones y su repercusión en el medio físico y social para contribuir a su conservación y mejora.

- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones, saber superar las dificultades y asumir responsabilidades, teniendo en cuenta las propias capacidades, necesidades e intereses.
- Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana y, en su caso, en las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. Utilizar los mensajes para comunicarse, organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
- Comprender y expresarse oralmente y por escrito con propiedad, autonomía y creatividad en las lenguas extranjeras objeto de estudio, a fin de ampliar las posibilidades de comunicación y facilitar el acceso a otras culturas.
- Conocer, valorar y respetar las creencias, actitudes y valores y los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, valorando aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo de una sociedad más justa.
- Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural, histórico-artístico y lingüístico de Aragón y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, siendo partícipes en su conservación y mejora desde el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.
- Conocer, comprender y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, la alimentación, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de sus distintas manifestaciones, utilizando diversos medios de expresión y representación.

## 2.2.-Objetivos de la materia

Los objetivos de la materia, recogidos a través de la Programación Didáctica de la asignatura en la que se inscribe la presente Unidad Didáctica se basan en los recogidos por la Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón para la asignatura de Ciencias Sociales.

- Conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento para comprender el pasado y la organización de las sociedades.
- Adquirir y emplear con precisión y rigor el vocabulario específico del área. Seleccionar información con los métodos y las técnicas propios de la Historia, para explicar las causas y consecuencias de los problemas y para comprender el pasado histórico.
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y los acontecimientos relevantes, con el fin de adquirir una perspectiva global de la evolución histórica de la Humanidad, dentro de un marco cronológico preciso y de un esquema de fechas clave, distinguiendo dentro de la evolución histórica las nociones de cambio y permanencia.
- Analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas.
- Apreciar los derechos y libertades como un logro irrenunciable de la Humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos y personas privados de sus derechos o de los recursos necesarios.

## 2.3.- Objetivos de la Unidad Didáctica

- Identificar y situar en el espacio y el tiempo los principales acontecimientos del primer tercio del Siglo XX en España
- Situar en un mapa los principales movimientos del desarrollo de la Guerra Civil española
- Comprender la importancia de la II República y la Guerra Civil española para entender la realidad española del presente.
- Identificar y señalar las causas y consecuencias de los acontecimientos y procesos históricos estudiados a lo largo de la Unidad Didáctica
- Comprender la complejidad intrínseca de los procesos históricos.
- Señalar las principales características sociales, económicas, políticas y culturales de la España del primer tercio del Siglo XX.
- Conocer las principales características y diferencias de diferentes teorías y sistemas políticos relevantes en el primer tercio del Siglo XX.
- Trabajar de forma autónoma con diferentes recursos (mapas, textos, imágenes, etc...)
- Trabajar de forma colaborativa y cooperativa con los compañeros

### 3. CONTENIDOS

#### a. Contenidos curriculares

Los contenidos que serán tratados en la Unidad Didáctica se corresponden con aquellos propuestos en la Orden de 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón como segundo bloque de contenidos, titulado “Bases históricas de la sociedad actual”. Concretando todavía más, nos centraremos en los siguientes epígrafes propuestos por el currículum: “Los conflictos y cambios sociales en la España del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, con atención especial a Aragón. El nuevo mapa provincial. El nacionalismo.” y “España durante la II República, la Guerra civil , con atención especial a Aragón. El primer Estatuto de Autonomía de Aragón”

b. Contenidos de la Unidad Didáctica

i. Conceptuales

-Teorías y sistemas políticos: democracia, liberalismo, monarquismo, carlismo, republicanismo, anarquismo, comunismo, nacionalismo, fascismo.

-Alfonso XIII y la crisis de la Restauración: La Guerra de Cuba. El regeneracionismo. Las crisis de 1909 y 1917. La Guerra de Marruecos y el desastre de Annual. La Dictadura de Primo de Rivera.

-La II República: La instauración de la II República. El Bienio Reformista. El Bienio Conservador. El Frente Popular. El Anteproyecto del Estatuto de Autonomía de Aragón.

-La Guerra Civil española: Estallido de la Guerra Civil. Desarrollo de la Guerra Civil. La vida durante la Guerra Civil. Consecuencias de la Guerra Civil

- La edad de plata de la cultura española

ii. Procedimentales

-Identificación y contextualización de los principales acontecimientos acaecidos en España en el primer tercio del Siglo XX.

-Identificación de las causas y consecuencias de los diferentes procesos históricos.

-Reconocimiento de las principales características de los diferentes movimientos artísticos presentes en la época

- Obtención, tratamiento y evaluación de la información a partir de fuentes primarias y secundarias de información.

-Manejo de mapas de diferentes características

-Conexión y análisis de la relación entre el pasado y el presente.



-Uso de las TIC como herramienta educativa

iii. Actitudinales

- Valoración de la Historia como herramienta para comprender el presente
- Participación en debates
- Reflexión autónoma y crítica
- Toma de conciencia sobre la importancia de cooperar, ayudar y respetar a los compañeros e iguales.

## 4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

- Conocimiento del alumno.

Es importante que el profesor conozca diferentes aspectos de su alumnado para poder delimitar qué sabe y que queremos que llegue a saber. Partiendo de esto, orientaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que resulte más productivo y eficaz.

- Aprendizaje significativo.

Este principio se desprende del anterior ya que ser conscientes de lo que conoce el alumno nos permitirá conectar la materia con sus conocimientos previos. De modo que los nuevos aprendizajes tengan significado para él.

- Globalización de los aprendizajes.

En la medida de lo posible, los contenidos han de tener una orientación interdisciplinar que permita al alumno poder relacionar lo aprendido en diferentes materias, enriqueciendo su aprendizaje. De esta manera se favorece la comprensión global de la realidad.

- Funcionalidad y utilidad del aprendizaje.

Este principio está relacionado con los anteriores: aprendizaje significativo y globalización de los aprendizajes, ya que todos ellos están orientados a que el alumno pueda aplicar los conocimientos a diferentes contextos de la vida real.

Así se tratará de dar sentido al trabajo del alumno en el aula y acercar el aprendizaje a la vida real.

- Flexibilidad.

Organizar los procesos de enseñanza aprendizaje basándonos en diferentes metodologías y agrupamientos de modo que todos los alumnos puedan participar y progresar en función de sus posibilidades.

- Desarrollo del aprendizaje activo y autónomo.

Se tratará de evitar que el alumno desempeñe un papel pasivo, mero receptor de contenidos. Es importante que el alumno participe de manera activa en su proceso de aprendizaje, no sólo porque le ayuda a asentar mejor los conocimientos sino también porque facilita la autonomía necesaria para desarrollarse como una persona adulta.

- Aprendizaje cooperativo y colaborativo.

El aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar las capacidades de trabajo en grupo de modo que los alumnos son partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Además, fomenta otras cualidades como son: apreciar el valor del diálogo, de la convivencia, etc. Así como el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

- Uso de las TIC.

Utilizaremos las TIC ya que es un requisito marcado por el currículum aragonés y el equipamiento del centro nos lo permite. Además, los alumnos están inmersos en el mundo de las tecnologías en el resto de ámbitos de su vida, por lo que se hace necesario que la escuela no se desvincule de estas nuevas herramientas para incrementar la motivación y para dar una perspectiva educativa al uso de las mismas.

- La motivación.

Se buscarán alternativas al método de enseñanza tradicional para despertar un mayor interés en los alumnos, no sólo hacia la materia sino hacia el aprendizaje en sí mismo. Esto es especialmente importante en nuestro caso por las características contextuales del centro y del alumnado.

## 5. ACTIVIDADES: DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

SESIÓN	ACTIVIDAD	RECURSOS	GRUPO
1	-Cuestionario oral y abierto sobre los conocimientos previos del alumno sobre la época. -Lectura de artículos sobre la situación española actual -Exposición por parte de la profesora y debate abierto sobre la situación de España antes de la II Republica	-Artículos de diferentes medios de comunicación.	-Individual -Grupo aula
2	-Puzzle cooperativo sobre diferentes sistemas o teorías políticas -Exposición por parte de la profesora sobre la II Republica y el estallido de la Guerra Civil	-Textos con las definiciones y características de los sistemas o teorías políticas	-Parejas -Grupo aula
3	-“Risk” sobre el desarrollo de la Guerra Civil	-Mapa político de España -Fichas de colores -Tarjetas de	-Parejas

		objetivos	
4	-Visionado de fragmentos de películas sobre la vida durante la guerra	-Reproductor de video y pantalla -Películas	-Grupo aula
5	-Trivial como actividad de repaso -Tabú como actividad de repaso	-Tablero de Trivial con fichas y dados -Tarjetas de preguntas Trivial / Tabú	-Parejas
6	-Prueba escrita	-Copias de la prueba	-Individual

### • SESIÓN 1:

El objetivo fundamental de esta sesión es, en primer lugar, establecer el nivel de conocimiento previo del alumnado sobre la época histórica a tratar. En segundo lugar, conseguir situar al alumno en el contexto de la España de principios del Siglo XX, analizando las similitudes con la situación que atravesamos hoy en día.

Para todo ello, se comenzará la clase lanzando preguntas abiertas al alumnado para intentar descubrir qué cosas conocen o desconocen sobre la época. Se intentará que dichas preguntas sirvan únicamente como orientación o ayuda para el alumno, y no como una pregunta cerrada con una única respuesta.

En segundo lugar, se pasará a los alumnos una serie de artículos procedentes de diferentes medios de comunicación o diferentes sectores (y que, a poder ser, ofrezcan diferentes puntos de vista) sobre la situación económica, política y social que atraviesa España en el presente. Tras la lectura individual (los alumnos tendrán diferentes artículos cada uno), se procederá a comentar entre todos lo leído y a extraer una serie de conclusiones.

Por último, la profesora llevará a cabo una exposición sobre la crisis del liberalismo español a principios del Siglo XX, apoyándose en diferentes recursos como mapas, cuadros o fotografías, y en el uso de la pizarra digital o proyector del aula. Se animará al alumnado a participar activamente realizando preguntas, y finalmente, una vez presentado todo el material, se planteará un debate abierto en torno a las similitudes entre la situación económica, política y social de la España de principios del Siglo XX y la España actual. En esta sesión se utilizarán textos e imágenes de los diferentes artistas que se enmarcan dentro de “La edad de Plata de la cultura española” para apoyar la exposición.

- **SESIÓN 2:**

En esta segunda sesión se tratará todo lo relacionado con la II República. En primer lugar, y antes de entrar en la exposición, se llevará a cabo un trabajo cooperativo a través de la técnica de Puzzle para estudiar las diferentes formas o teorías políticas que serán relevantes en la II República, el estallido de la Guerra Civil y el desarrollo de la misma. Se dividirá a los alumnos en dos parejas y a cada miembro de cada una de las parejas se le entregará la mitad de los textos breves preparados, de modo que cada uno de ellos tenga que preparar diferentes sistemas o teorías políticas. Después de leerlas, se reunirán con el miembro de la otra pareja que tuviera los mismos sistemas políticos a trabajar que ellos y pondrán en común lo trabajado, extrayendo unas conclusiones. Finalmente, volverán a reunirse con su pareja original y se explicarán mutuamente las partes que ambos hayan tenido que trabajar. En todo momento, la profesora tendrá que supervisar el trabajo del alumnado, tanto para asegurarse que realmente están llevando a cabo la tarea como para solucionar posibles dudas y detectar posibles fallos.

En segundo lugar, la profesora realizará una exposición sobre la II República, sus diferentes gobiernos y reformas, así como todos los conflictos sociales que se produjeron hasta la sublevación y el estallido de la Guerra Civil. En esta sesión se utilizarán textos e imágenes de los diferentes artistas que se enmarcan dentro de “La edad de Plata de la cultura española” para apoyar la exposición.

- **SESIÓN 3**

En la tercera sesión de la Unidad Didáctica se trabajará el desarrollo de la Guerra Civil. Para ello, se dividirá a los estudiantes en dos parejas, representando cada una de ellas a uno de los bandos, el nacional y el republicano. Sobre un par de mesas se extenderá un mapa político de España grande y se entregará a las alumnas y alumnos una serie de tarjetas en las que se incluyen fechas importantes en el desarrollo de la Guerra Civil y los acontecimientos que se corresponden con esas fechas. Además, a cada una de las parejas se les dará un montón de fichas de parchís, cada pareja teniendo un color diferente que les representa como un bando u otro. La profesora irá mencionando la fecha en la que se encuentran y los alumnos deberán leer en voz alta las tarjetas e ir disponiendo y moviendo las fichas que les corresponden según su bando por el mapa, viendo así de una forma más gráfica el desarrollo de la Guerra Civil y todas sus batallas. Así mismo, la profesora les lanzará preguntas para que intenten razonar y comprender por qué de algunos movimientos de la guerra, como por ejemplo, el interés del bando nacional de hacerse con Madrid o las motivaciones del bando republicano que desencadenaron la Batalla del Ebro.

- **SESIÓN 4**

En esta sesión se tratará de mostrar a los alumnos los diferentes aspectos de la vida de la población española durante los años que duró la Guerra Civil, así como en la post-guerra. Se pretenden mostrar aspectos como el miedo de la población, el racionamiento de alimentos, los exilios, las represalias en ambos bandos o cómo en muchos casos las personas se vieron obligadas a luchar en un bando por el mero hecho de estar en una zona dominada por ese bando y no por su alineación a ultranza con el mismo. Para ello, se visualizarán fragmentos de diferentes películas relacionadas con el tema. Se ha decidido visualizar fragmentos en lugar de películas enteras ya que de este modo se pueden ofrecer

puntos de vista diferentes. Las películas elegidas son “Soldados de Salamina”, “La lengua de las mariposas”, “La Vaquilla”, “Muerte en Granada”, “Ispansi” y “El laberinto del fauno”. En todo momento, se tratará de comentar con el alumnado los fragmentos visualizados, animándoles a participar mostrando sus opiniones y a relacionar lo visto con la materia tratada en clases anteriores.

Al final de la clase, en los últimos cinco minutos, se realizará con los alumnos un “One-minute Paper” donde expongan de forma breve y concisa los temas estudiados a través de los fragmentos de las películas.

- **SESIÓN 5**

La quinta sesión se utilizará como clase de repaso y asentamiento de los conocimientos adquiridos en las cuatro sesiones anteriores. Para ello, se utilizarán dos juegos de mesa tradicionales adaptados al tema en cuestión como son Trivial –juego de preguntas y respuestas- y Tabú –juego en el que una persona debe explicar al resto de su grupo lo que se le pide en la tarjeta, sin hacer uso de las palabras que en la misma se especifican, de modo que los demás lo adivinen. Si bien las preguntas de Trivial serán contestadas de forma individual, jugarán como un equipo, acumulando puntos. Cada pregunta o cada término equivaldrá a un punto que se sumará al marcador del equipo si son acertadas o adivinados. Si al final de la clase han conseguido alcanzar una puntuación superior al 60% de todos los puntos jugados, se recompensará a todos los alumnos con medio punto más en su nota de la prueba escrita que se utilizará como evaluación.

- **SESIÓN 6**

En esta última sesión, se realizará una pequeña prueba escrita a los alumnos como una de las formas de evaluación de la Unidad Didáctica.

## **6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación será continua, y por lo tanto, aunque se realice una prueba final de la Unidad Didáctica, también se tendrá en cuenta la asistencia a clase, la participación y el trabajo llevado a cabo en el aula. Los criterios sobre los que se evaluará al alumnado serán los siguientes.

- El alumno identifica y sitúa en el espacio y el tiempo los principales acontecimientos del primer tercio del Siglo XX en España
- El alumno sitúa en un mapa los principales movimientos del desarrollo de la Guerra Civil española
- El alumno comprende la importancia de la II República y la Guerra Civil española para entender la realidad española del presente .
- El alumno identifica y señala las causas y consecuencias de los acontecimientos y procesos históricos estudiados a lo largo de la Unidad Didáctica
- El alumno comprende la complejidad intrínseca de los procesos históricos.
- El alumno señala las principales características sociales, económicas, políticas y culturales de la España del primer tercio del Siglo XX.
- El alumno conoce las principales características y diferencias de diferentes teorías y sistemas políticos relevantes en el primer tercio del Siglo XX.
- El alumno trabajar de forma autónoma con diferentes recursos (mapas, textos, imágenes,etc...)
- El alumno trabaja de forma colaborativa y cooperativa con los compañeros
- El alumno asiste diariamente a clase

## 7. BIBLIOGRAFÍA

-Normativas:

[www.boe.es](http://www.boe.es)

[www.educaragon.org](http://www.educaragon.org)

-Bibliográficas:



- AA.VV.: *“Educar sin excluir”*. Cuadernos de Pedagogía. Enero.2004
- AA.VV. : *“Escuela Inclusiva”*. Temáticos Escuela núm 13. Febrero. 2005
- SOBEJANO, M. y TORRES, P. *“Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana”* Madrid. Tecnos. 2009

# Proyecto de Innovación

---

Evaluación, Innovación e Investigación  
Docente en el aula

**Tatiana Marco Marín**  
**MAYO/JUNIO 2012**

**INDICE:**

Introducción	Página 3
Contextualización y planteamiento general	Página 3
Marco teórico	Página 5
Ejemplos prácticos	Página 12
Resultados	Página 15
Bibliografía	Página 17

## **INTRODUCCIÓN**

¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación educativa? Fundamentalmente, hablamos de la búsqueda e introducción de cambios que puedan llevar una mejora a las instituciones y las prácticas educativas, de modo que se pueda mejorar la eficacia de la docencia y el nivel educativo del alumnado. Generalmente, se parte de un Proyecto de Investigación previo, donde se analizan las necesidades que se pueden presentar para poder plantear estrategias y planes de acción.

En nuestro caso, tras un análisis del contexto del centro y las necesidades que este genera en el alumnado, hemos decidido escoger como objetivo fundamental de nuestro Proyecto de Innovación Educativa el aumento de la motivación del alumnado como base fundamental del desarrollo académico del mismo, como veremos a continuación.

## **CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL**

Como decíamos, la situación y necesidades del centro deben ser el punto de partida a través del cual se plantee el Proyecto de Innovación, por lo que en primer lugar, analizaremos brevemente el contexto y situación del centro.

El centro para el que desarrollamos el presente Proyecto de Innovación es el zaragozano Instituto de Educación Secundaria María Moliner, situado en el barrio Oliver. Esta zona de la ciudad, si bien en los últimos años ha sufrido una enorme transformación al abrirse a otros barrios como Valdefierro o Miralbueno, siempre ha tenido connotaciones de conflictividad y marginalidad social. Estas connotaciones siguen afectando al centro, y la mayoría de las familias recién llegadas prefieren que sus hijos acudan a otros centros de la zona. El María Moliner es un centro pequeño en lo que respecta al número de alumnado, y está compuesto , en su gran mayoría, por

estudiantes procedentes de la etnia gitana, predominante en el barrio, y una minoría inmigrante o española “paya”. La gran mayoría de las familias del alumnado son familias numerosas con varios hijos, de clase baja y con pocos estudios. Cuando un chico o una chica entra en el Instituto, las familias tienden a considerar que es ya lo suficientemente mayor como para responsabilizarse de sí mismo, y por lo tanto le dejan que actúe con bastante libertad y sin mucho seguimiento para así poder ocuparse de los hermanos más pequeños que sí necesitan la atención de los padres. En la mayoría de los casos, cuando han alcanzado los 16 años, se prefiere que abandonen los estudios y comiencen a trabajar para ayudar económicamente a la familia.

Si tenemos todo esto en cuenta, nos daremos cuenta de que nos encontramos con un alumnado que nunca ha tenido el control suficiente por parte de la familia como para seguir unas pautas o rutina de estudio que le permitieran desarrollar su capacidad de aprendizaje, ya que los padres no tenían ni tiempo para dedicarles, ni conocimientos suficientes como para ayudarles cuando lo necesitaras. Pero además, y probablemente más importante, tampoco han recibido el apoyo o la motivación necesaria para esforzarse en la vida académica, pues en muchos casos no solo la familia es indiferente hacia el ámbito escolar, sino que lo considera una pérdida de tiempo. Todo ello hace que el nivel medio del alumnado sea bastante bajo en lo que respecta tanto a conocimientos, como a voluntad de esforzarse por mejorar su nivel educativo. En el caso de los alumnos que presentan un nivel más alto que sus compañeros y un mayor apoyo del entorno familiar, también se ven de algún modo arrastrados por la desmotivación general de la clase, y por el hecho de que, al ser los mejores de la clase con bastante diferencia sin hacer ningún tipo de esfuerzo, no ven necesidad alguna en intentar mejorar sus resultados o, simplemente, profundizar sus conocimientos.

Como vemos, probablemente la falta de motivación entre el alumnado, sea por el motivo que sea, sea el principal problema del Instituto de Educación Secundaria María Moliner. Obviamente, existen otros muchos problemas de aprendizaje, pero, ¿a caso es posible trabajar para mejorarlos si el alumno no está dispuesto a ello? La respuesta es que si bien no podemos decir que sea totalmente imposible, si es sumamente difícil. Sin motivación, difícilmente se va a dar un aprendizaje real y efectivo.

Por ello, hemos elegido centrar nuestro Proyecto de Innovación para el I.E.S. María Moliner en el desarrollo o mejora de la motivación del alumnado. El método o la

estrategia que proponemos utilizar es la del juego o competición en el aula. Esta idea , que siempre nos había resultado atractiva, tomó fuerza gracias a una conversación mantenida con el tutor del centro en la que nos comentó como utilizaban las competiciones deportivas en los recreos para motivar al alumnado y que no abandonara el centro o se dedicara a fumar. Así pues, pensamos que quizás fuera una buena idea incorporar la competición en el aula como forma de buscar la mejora de la motivación de los estudiantes , y por lo tanto, una mejora de su rendimiento escolar.

## **MARCO TEÓRICO**

### **¿Por qué mejorar la motivación?**

Antes de comenzar deberíamos preguntarnos, ¿qué es la educación? ¿Educar consiste exclusivamente en retransmitir una serie de conocimientos teóricos? , ¿En adoctrinar moralmente?, ¿o en lograr individuos críticos y autónomas? Está claro que los contenidos teóricos tienen que ser la base de la educación, pues cuanto más conocimiento tenemos sobre un área, más fácil nos resulta trabajar en la misma. Ahora bien, quedarnos exclusivamente en los contenidos teóricos es quedarnos cortos. Sir Ken Robinson, experto en educación y creatividad, señalaba en su conferencia para el TEDTalk 2006 “¿Matan las escuelas la creatividad?” cómo, en un mundo tan acelerado como el que vivimos, sabemos muy poco sobre el futuro y los problemas que nos va a presentar, y sin embargo, serán las personas que están siendo educadas en este mismo momento las que tendrán que enfrentarse a ese futuro. Quizás en el pasado, cuando las cosas cambiaban mucho más despacio, lo que aprendías en la escuela era más que suficiente para poder enfrentarte al futuro, pero a día de hoy no podemos afirmar lo mismo con total rotundidad. Es por eso que la educación actual insiste en la necesidad de trabajar las competencias básicas y de conseguir que el alumnado termine su educación siendo una persona autónoma y crítica, capaz de , con los conocimientos que posee, buscar nueva información, resolver problemas nuevos y generar respuestas. En este sentido, podríamos decir que uno de los objetivos fundamentales de la educación es desarrollar la inteligencia, entendida no como un C.I sino como la capacidad de resolver con eficacia cualquier tipo de problema que se pueda presentar ante el individuo.

Ahora bien, ¿cómo se desarrolla esa inteligencia? ¿Qué es lo que determina la eficacia con la que resolvemos los problemas? Como señala Allueva (2007) , esto son nuestras capacidades intelectuales, o dicho de otro modo, nuestras habilidades de pensamiento, y a su vez, el estilo de pensamiento que utilicemos que es el determina la forma en la que preferimos hacer uso de nuestras habilidades. Por eso son estas habilidades las que, usando como base los contenidos teóricos, debemos desarrollar en el aula para generar el tipo de alumnado autónomo que a día de hoy requiere la legislación.

Cuando hablamos de habilidades de pensamiento vemos que existen varios tipos de ellas. En primer lugar las habilidades de pensamiento convergente, que son las que tradicionalmente se han primado en el ámbito escolar, y que consisten fundamentalmente en la capacidad de llevar a cabo un análisis lógico de la información de la que disponemos para, a través del análisis, la síntesis, la inducción o la deducción podamos alcanzar una respuesta única. A continuación, encontramos las habilidades de pensamiento divergente, que consisten, precisamente, en todo lo contrario que las convergentes, pues se trata de un pensamiento lateral, difuso y creativo cuyo objetivo no es la respuesta única, sino la consecución de respuestas diferentes y variadas a través de diferentes caminos o puntos de vista. Por último, encontramos las habilidades de pensamiento metacognitivo, que podrán resumirse en la famosa cita de Sócrates “Solo sé que no sé nada” . Efectivamente , la metacognición consiste en ser conscientes o conocer cómo funcionan nuestros procesos de pensamiento, nuestras formas de aprender y conocer, así como lo que conocemos o no. Es decir, podríamos definir la metacognición como el conocimiento del propio conocimiento. Aunque todas ellas sean diferentes y cada una posea diferentes técnicas para desarrollarlas, o incluso aunque unas personas son mejores o priorizan unas frente a otras, lo cierto es que en prácticamente toda resolución de problemas con un cierto grado de complejidad intervienen todas ellas: probablemente tendremos que ‘buscar’ en nuestra mente los conocimientos que tenemos sobre el área (metacognición), hacer un uso lógico de ellos (pensamiento convergente) y buscar soluciones diferentes (pensamiento divergente).

Teniendo todo esto en cuenta, ¿no deberíamos centrarnos en hacer nuevas propuestas para el centro que vayan encaminadas precisamente al desarrollo eficaz de las arriba citadas habilidades de pensamiento? En un primer acercamiento, esto podría parecer lo más adecuado. Sin embargo, los autores que estudian en profundidad las habilidades de

pensamiento y la forma de desarrollarlas, ya sea Guildford a la hora de tratar el pensamiento convergente, Amabile, De Bono o Sternberg con el pensamiento divergente, o Flavell con la metacognición, todos ellos señalan la importancia de la motivación para que dicho desarrollo pueda producirse. Efectivamente, para que el desarrollo de cualquier habilidad o de cualquier proceso de aprendizaje pueda darse de forma efectiva, tiene que existir una participación activa en el mismo por parte del alumnado, pues de lo contrario, todo lo que se trate de trabajar no trascenderá al estudiante, y por lo tanto, no habrá servido de nada.

Para que se produzca un avance, un aprendizaje significativo y eficaz, el alumnado debe estar dispuesto a involucrarse en el proceso y trabajar para que ese desarrollo se produzca, sea por el motivo que sea. Si no existe motivación para poner en marcha los mecanismos de nuestra mente, difícilmente podemos desarrollar la inteligencia. Sin motivación, la educación de ese alumnado resultará en fracaso.

### ¿Qué es la motivación y cómo funciona?

Si consultamos el Diccionario de la Real Academia Española, la definición que encontramos para ‘motivación’ es la siguiente: “Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”

Si esto lo aplicamos al caso que nos ocupa, la motivación del alumnado sería su capacidad para animarse e interesarse en aprender de forma activa y efectiva. La motivación es lo que nos permite explicar cómo se da el inicio, mantenimiento, dirección, intensidad y finalización de un determinado comportamiento o acción. Es decir, es lo que va a determinar que el alumnado decida involucrarse en un proceso de aprendizaje, y seguir con él hasta el final con determinada intensidad. Es por eso que la motivación no debe trabajarse exclusivamente al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe tratar de mantenerse a lo largo del mismo para que se pueda finalizar el proceso adecuadamente y con buenos resultados.

Podemos señalar dos tipos fundamentales de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La intrínseca supone que la persona encuentra motivación para afrontar una tarea en la mera satisfacción personal que produce un logro o la superación de un obstáculo o problema. En este tipo de motivación, el énfasis se encuentra más en el



proceso o desarrollo de la actividad, que en el resultado final de la misma. Por el contrario, la motivación extrínseca consiste en la motivación ante una tarea por el ‘premio’ que va a recibir por ella, ya sea en forma de reconocimiento, una calificación o un premio material. En este caso, el énfasis se encuentra más en el resultado que en el proceso.

El hecho de que existan dos tipos diferentes de motivación parece indicar que, del mismo modo, existen diferentes factores que influyen en ella. La motivación en la escuela no es, como tradicionalmente se había mantenido, algo que dependa única y exclusivamente del alumnado. En primer cabe destacar el factor sociocultural, determinado por el entorno en el que se mueve el alumnado y que, probablemente, sea el que más peso tenga en los niveles de motivación escolar. La sociología que se encarga de la educación ha realizado estudios de la relación existente entre el nivel académico y cultural del entorno familiar de un alumnado, con el nivel académico del propio sujeto, mostrando que, efectivamente, aquellos estudiantes que proceden de familias donde los progenitores tienen niveles culturales y académicos muy altos tienden a alcanzar niveles más altos que otros compañeros. Probablemente esto no solo se deba a la evidente e inestimable ayuda que unos padres con un alto nivel educativo pueden prestar a sus hijas e hijos a la hora de seguir su carrera educativa, sino también al hecho de que el alumnado se moverá en un ambiente mucho más adecuado para el estudio y que proporciona una mayor motivación hacia el mismo. Por otro lado, se encuentra el factor personal de la motivación, que si sería la motivación propia del alumno y que dependería de aspectos como el interés, las expectativas puestas en el proceso de aprendizaje, o de factores externos como las ya citadas recompensas.

Por último, en relación con la motivación del alumnado, cabe destacar que la existencia de un clima adecuado en el aula es fundamental. Incluso una alumna o alumno que se encontrara motivado podría terminar por no estarlo si el clima en el aula no es el adecuado. Para que esto sea posible, tiene que existir un clima de apoyo y un grupo de alumnos cohesionado, pero la labor del profesor en la relación con su alumnado es fundamental para ello. Por un lado, el alumnado se verá más fácilmente motivado hacia el estudio de la materia si el profesor es capaz de transmitirles el entusiasmo por lo que están estudiando: es mucho más fácil que algo nos guste si quien nos lo está contando claramente está entusiasmado por ello; si alguien disfruta mucho con algo, puede que ese algo no sea tan malo a fin de cuentas. En segundo lugar, es

importante que el alumnado sienta que el profesor está comprometido con su labor, es decir, que realmente quiere que aprendan y progresen y está dispuesto a utilizar todos los medios necesarios para ello. Por último, también es importante para un buen clima en el aula que el profesor esté disponible para sus estudiantes, y que a la vez se muestre dispuesto a escuchar sus opiniones sin subestimarlas y dialogar con ellos.

### ¿Qué beneficios tiene el juego o el componente lúdico en el aula?

Mucho se ha escrito sobre la importancia del juego como parte cotidiana del aula en la etapa infantil del individuo, puesto que contribuye notablemente al desarrollo cognoscitivo del niño o la niña. Sin embargo, ¿qué ocurre con la adolescencia?

Si bien es cierto que la mayoría de la literatura sobre el tema que nos ocupa se centra en las primeras etapas de desarrollo del niño o niña, la adolescencia es una etapa que se encuentra a medio camino entre la niñez y la adultez: el adolescente ya ha pasado por casi todas las fases del desarrollo cognoscitivo, tal y como señala Piaget, pero todavía no ha alcanzado la cumbre, sino que es en ese momento en el que se empieza a desarrollar el pensamiento formal. Para Vygotsky, el desarrollo cognoscitivo viene determinado, no tanto por la etapa en la que se sitúe el niño como afirmaba Piaget, sino por el entorno que le rodea. Dicho de otro modo, el desarrollo cognoscitivo del ser humano depende de un componente social que el uso del juego como forma de trabajo en el aula puede ofrecernos de forma efectiva. Así pues, los adolescentes, el alumnado de Educación Secundaria, todavía tienen un camino por recorrer para alcanzar la cima de su desarrollo cognoscitivo, y por lo tanto, ¿por qué no podría ser el juego una metodología tan buena y válida como lo es en educación primaria?. Así, Bruner afirmaba : *“El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía”* (BRUNER,1984)

¿Cuáles son, pues las características del juego que lo convierten en una herramienta ideal para la enseñanza? A este respecto, podríamos traer a colación al filósofo e historiador holandés Johan Huizinga y al sociólogo francés Roger Caillois. Ambos ofrecen una visión complementaria de lo que es el juego.

*“El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites establecidos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de hallarse de manera diferente que en la vida cotidiana” (HUIZINGA, 1938)*

*“La función propia del juego es el juego mismo. Ocurre que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y, para las actividades serias del adulto (...) El juego, aún bajo su forma de juego de dinero, resulta rigurosamente improductivo, (...) Es una característica del juego el no crear ninguna riqueza, ninguna obra. (...) Hay desplazamiento de propiedad, pero no producción de bienes. Por esto se diferencia del trabajo o del arte. Al final de la partida todo puede y debe quedar igual que como estaba, sin que haya surgido nada nuevo” (CAILLOIS, 1958)*

Así pues, el juego se caracteriza en primer lugar por ser una actividad libre, por lo que siempre debe plantearse al alumnado como una opción y no como una obligación, pues de lo contrario, perdería parte de su sentido. Además, y a pesar de lo que acabamos de señalar, el juego está delimitado por tiempo y espacio, y además se rige por unas normas determinadas. El juego produce tensión, emoción y misterio ya que su desenlace es desconocido. Por otro lado, el juego se sitúa en un marco que no es la vida misma y es improductivo, es decir, la situación antes y después del juego no cambia, y por lo tanto, el juego es un marco en el que experimentar y cometer errores sin temor. Así, mientras que se rige por unas reglas, lo cual nos genera seguridad, esa posibilidad de experimentar y cometer errores sin consecuencias de una forma libre y voluntaria hace del juego una actividad sumamente atractiva y amena, sentimiento que se acentúa con la incertidumbre y la emoción por el desenlace.

En lo que respecta a lo que implica y cómo eso influye en el desarrollo de capacidad que influyen directamente en el aprendizaje podemos señalar la necesidad de verbalización, comprensión del lenguaje y uso de vocabulario, desarrollando la capacidad lingüística de expresión; también implica una necesidad de concentración para poder mantener en mente las reglas o normas que rigen el juego; se necesita comparar acciones, controlar los impulsos y negociar ideas con los compañeros para poder planificar y determinar estrategias a seguir a la hora de solucionar los problemas que se plantean en el juego, desarrollando pues no solo el autocontrol, sino también las

habilidades metacognitivas; el hecho de que se tengan que desarrollar planes y solucionar problemas también implica un desarrollo de la autonomía del alumnado; por último, si se plantea así, implica participación en grupo, desarrollo de la colaboración y cooperación y empatía con los otros, es decir, implica el componente social que tan importante le parece a Vygotsky para el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes.

Como vemos, el juego en el aula puede aportar numerosos beneficios para el aprendizaje eficaz del alumnado ya que, usándolo como herramienta, se están poniendo en uso muchos de los principios metodológicos que incluso desde la legislación se señalan como fundamentales: aprendizaje significativo, aprendizaje activo y autónomo, aprendizaje colaborativo y cooperativo, etc....

Más allá de los beneficios que desde el punto de vista docente puede reportar el uso del juego como herramienta metodológica, ¿qué alicientes o elementos motivadores puede encontrar en él el estudiante adolescente? En primer lugar debemos tener en cuenta las características del alumnado adolescente y de la propia adolescencia: se trata de un momento de ‘crisis’ en la que el estudiante ya no es un niño, pero tampoco un adulto y todavía está experimentando y tratando de encontrar su identidad. Todos los cambios tanto a nivel físico como psicológico que se sufren durante la adolescencia hacen que el nivel de autoestima baje, por lo que los sujetos buscan formas de reafirmarse a sí mismos. Todos los estudios a este respecto han demostrado que uno de los aspectos que más valoran los adolescentes, y que, por lo tanto más afectan a sus niveles de autoestima es el aspecto social, la popularidad y reconocimiento por parte de los iguales. Así pues, les motiva todo lo que tenga que ver con el trabajo en un entorno social como es el juego. En este sentido, también podemos señalar cómo la competición, ya sea en grupo o de forma individual, les supone un aliciente por la idea de ganar. Si hablamos de competición a nivel grupal, el ganar en grupo les reporta la sensación de pertenencia y cercanía a un grupo frente al rival, mientras que si hablamos de competencia individual, ganar a sus compañeros les otorga una sensación de superioridad que mejora de forma notable su autoestima.

Así pues, si bien vemos como los juegos competitivos pueden ser la clave para la motivación del alumnado adolescente, también se debe tener en cuenta las contrapartidas que este método puede presentar: fundamentalmente, la posibilidad de crear un clima de competitividad insana, en el que se dejan de lado los valores

democráticos en pos de una victoria, o en el que existe un alumno o alumna que siempre gana , minando de la autoestima y motivación de los demás compañeros, momento en el que usar el juego como herramienta metodológica dejaría de tener sentido. A este respecto, Piaget señalaba que el profesor debería restar importancia tanto al hecho de ganar como de perder , y permitir que el alumnado evite la competición si así lo desea. Una buena opción al aplicar la metodología del juego en el aula sería, en primer lugar no utilizar siempre el juego competitivo, también se pueden utilizar juegos de rol o simulación, por otro lado , cuando se desarrollen juegos competitivos, primar el juego en equipo y variar las agrupaciones constantemente para evitar que se creen grupos de vencedores y grupos de vencidos de forma sistemática.

Como podemos observar, el uso del juego como estrategia de aprendizaje y estrategia motivadora del alumnado daría como resultado más bien una motivación extrínseca (ganar una competición, obtener el reconocimiento de compañeros o profesor, etc....) que en algunos casos podría reforzarse con ‘premios’ (algo que al alumnado le guste, una mejora de su nota,etc...). Lo ideal sería poder trabajar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje en sí mismo, pero las características del centro, en el que el factor sociocultural de la motivación es prácticamente nulo, impiden que esto sea realizable, por lo que partir de una motivación extrínseca para ir acercando al alumnado al disfrute del aprendizaje parece un buen punto de partida.

## **EJEMPLOS PRÁCTICOS**

A continuación vamos a presentar dos actividades que pudimos desarrollar en el aula durante los periodos de prácticas en el Centro ya pensado, dentro del marco de este Proyecto de Innovación. La primera de ellas es un juego competitivo que planteamos tanto en el grupo de 3º de la E.S.O , como en el grupo de 4º de la E.S.O en los que nuestro tutor impartía clase. Sin embargo, lamentablemente solo pudo ponerse en práctica de forma efectiva en el grupo de 3º de la E.S.O. La otra actividad se trata de una actividad basada en un juego de tablero pero transformada en un juego de rol o simulación que se desarrolló con el grupo de 4º de la E.S.O.

La primera actividad consistía en un juego de tablero en el que se incluían diferentes pruebas. En primer lugar había pruebas tipo Trivial, es decir, un juego de preguntas y respuestas. En segundo lugar, un juego de Tabú en el que una alumna o alumno debe explicar al resto de sus compañeros una concepto o idea, sin usar una serie de palabras que le vienen dadas, mientras que los compañeros deben adivinar de qué concepto o idea se trata. Por último, para el grupo de 4º de Historia también se había incluido otra modalidad de juego de mímica, en el que uno de los alumnos tiene que representar, sin hablar, una obra de arte o literatura y los compañeros han de adivinarla. Las características de los juegos propuestos hacen de esta actividad una herramienta ideal para utilizar en una clase de repaso de un tema o un bloque de temas.

Las características de cada uno de los dos grupos determinaron también la forma en la que se había planteado la competición.

Para el grupo de tercero, compuesto por 6 alumnos con dos alumnos avanzados, una alumna de nivel medio, y otros tres alumnos de nivel bajo, se planteó como una competición entre dos grupos. Así pues, se dividió al alumnado en dos grupos de la forma más equitativa posible y, lanzando un dado por turnos, y cada turno se realizaba una ronda de cada uno de los juegos, es decir, ambos equipos tenían que contestar una pregunta de tipo Trivial, después una de tipo Tabú y así progresivamente. Dos fueron las reglas impuestas: La primera, que el otro grupo no podía ayudar o responder las preguntas de sus rivales o se les restaría un punto; la segunda, que las respuestas debían ser consensuadas entre todo el grupo, para evitar que solamente un alumno tomara la voz cantante. El ganador se determinó por el grupo que más puntos o respuestas correctas había conseguido al finalizar la clase, y por tanto, el tiempo de juego.

En el caso del grupo de 4º de E.S.O que contaba con 4 alumnos, con un alumno muy avanzado y el resto de nivel más bien bajo, se optó por una competición ‘contra el marcador’. Es decir, se establecería una puntuación a conseguir que debiera ser alcanzada por los 4 alumnos como grupo. El funcionamiento en el juego de ‘Tabú’ y de ‘Mímica’ sería fundamentalmente el mismo que en el caso del grupo de 3º, pero en el caso de las preguntas de ‘Trivial’, el hecho de que fuera un grupo menos participativo que el otro, hizo optar por hacer que cada uno de ellos tuviera que responder una pregunta y para subsanar la diferencia marcada de nivel se propondrían 4 niveles diferentes en las preguntas, y al empezar el juego serían los propios alumnos los que

tendrían que decidir qué nivel sería el que responderían cada uno de ellos, obligándoles a plantearse cuál sería la mejor estrategia para poder alcanzar la puntuación propuesta. El grupo ganaría si, terminada la clase, y por lo tanto, el tiempo de juego, habían logrado alcanzar o superar la puntuación propuesta.

La segunda actividad que queremos presentar se trata de una actividad de desarrollo de temario para trabajar el desarrollo de la Guerra Civil a través de un juego inspirado en el famoso juego de estrategia 'Risk'. La idea fundamental era que en lugar de explicar los diferentes movimientos de la guerra, fueran los alumnos los que los desarrollaran en un mapa grande con el uso de fichas de parchís de dos colores diferentes que representarían a cada uno de los bandos. Para ello se barajaron diferentes estrategias que incluyeran el carácter lúdico. En primer lugar se barajó la posibilidad de que se pareciera más al juego original de estrategia, planteando un juego en grupo de 4, frente al profesor, que más que el rival sería el intermediario. En esta opción, se distribuirían sobre el mapa fichas de parchís de dos colores mostrando la situación de España tras la sublevación del bando nacional, y después un mapa de la situación final de la Guerra. A continuación, se les pediría que analizaran ambos mapas y en grupos, haciendo preguntas y con la guía de la profesora, argumentando y discutiendo, trataran de ir adivinando los diferentes movimientos que se llevaron a cabo. La segunda opción consistía en dividirlos en dos grupos, un grupo por cada bando, y hacerles entrega de diferentes tipos de materiales a partir de los cuales pudieran extraer la información necesaria para realizar sus movimientos sobre el mapa. Sin embargo, tras un estudio cuidadoso del alumnado, se concluyó que quizás no poseían el nivel suficiente o tal vez la costumbre de enfrentarse a este tipo de tareas, por lo que se planteó una tercera opción.

Esta tercera opción que fue la que se desarrolló finalmente, se planteaba más como un juego de interpretación de roles. Usando el mismo material propuesto, es decir, un mapa político de España de gran tamaño y fichas de parchís de dos colores, se dividió al alumnado en dos grupos: el bando nacional y el bando republicano. A cada uno de los grupos se les hizo entrega de unas tarjetas: la primera señalaba los territorios bajo el control de su bando tras la sublevación, en las otras, en un lado se mostraba la fecha y por detrás, la caricatura de Franco o de la República les señalaba cuál sería su siguiente objetivo o movimiento en el juego. Así, la profesora haría la función de calendario, indicando en qué fecha se sitúa el juego, y el alumnado, usando sus tarjetas

debería realizar e ‘interpretar’ sus movimientos. Se les pidió que no leyeran directamente lo que ponía en las tarjetas, sino que trataran de mostrárselo a sus compañeros interpretando el papel que les había sido asignado, explicando no solo el movimiento en sí, sino sus motivaciones, causas, etc.... (“¡No pasarán! Amigos de las Brigadas Internacionales, ¡gracias por ayudarnos a proteger Madrid!” , “¡Hemos tomado el Norte! No solo nos hemos hecho con el control de la industria más importante del país, sino que hemos conseguido limitar la línea de ofensiva a un solo frente. ¡La victoria está más cerca!”)

Estas son solo dos propuestas que pudimos poner en práctica en el centro, pero desde luego, existen muchas más, o se pueden crear muchas más con ayuda de la imaginación del profesor, pudiendo incluir recursos adicionales como el uso de las TICs convirtiendo las webquest en una ‘gymkana’ de aprendizaje, o incluso utilizando videojuegos de simulación y estrategia.

## **RESULTADOS**

Una vez presentadas las actividades desarrolladas en el centro en el marco del presente Proyecto de Innovación cabe preguntarnos, ¿cuáles fueron los resultados? En primer lugar debemos destacar que no podemos considerar estos resultados como definitivos ni decisivos, ya que el corto periodo de prácticas no permite extraer unas conclusiones firmes. Para poder haber presentado unas conclusiones firmes y fiables, el Proyecto de Innovación debería haberse desarrollado y puesto en práctica durante un periodo de tiempo más largo que permitiera comprobar si efectivamente producía una mejora en la motivación y por ende el aprendizaje del alumnado. Una vez aclarado esto, podemos decir que los resultados obtenidos fueron bastante positivos, notando una mayor implicación, concentración y una mejora de los resultados en el alumnado.

En el caso de la primera actividad , cabría destacar cómo esta misma actividad puede realizarse sin el componente lúdico, limitándonos a hacer preguntas orales en clase. Sin embargo, el resultado no hubiera sido el mismo. Como ya señalábamos al hablar de las características del juego, el hecho de que se presente como una situación irreal o ficticia hace que el miedo al error no exista, cosa que si ocurre en el caso de hacer preguntas



orales en clase. Por otro lado, el juego implica competición y ganas de ganar, por lo que el miedo al error es sustituido por el afán de encontrar la respuesta correcta, aumentando la implicación y la concentración en la tarea. El grado de concentración y de trabajo aumento sobremanera durante el desarrollo de la sesión, y del mismo modo, jugó a favor del aumento de los conocimientos del alumnado, ya que se comprobó que las preguntas que habían fallado les resultaban más fáciles de recordar después de haber cometido el error. Del mismo modo, la motivación por participar en la clase y la implicación en la misma también se vio notablemente mejorada, a pesar de que el grupo de 3º es un grupo mucho más participativo que el de 4º.

En el caso de la actividad desarrollada con el grupo de 4º de la E.S.O. , es importante señalar cómo el hecho de que sea un grupo poco participativo hizo que costara hacer ‘arrancar’ la actividad , pues no estaban especialmente dispuestos a interpretar un personaje. Sin embargo, al ver cómo las instrucciones y el contenido aparecía bien reflejado en las tarjetas de las que disponían, y al ir avanzando en la actividad sin demasiados problemas o interrupciones –a la vez que se les animó, demostrándoles que lo estaban haciendo bien- empezaron a sentirse cómodos en lo que estaban haciendo, mejorando la calidad de sus interpretaciones. Finalmente, se habían involucrado en la actividad totalmente , aportando incluso ideas propias que no venían reflejadas en las tarjetas. La implicación y su papel activo en la actividad, así como la forma más gráfica de presentar el material propició que existieran muchas más preguntas y que incluso se respondieran entre ellos mismos –con mayor o menor acierto- de lo que se daba en una clase normal. Después de terminar la actividad, eran capaces de recordar muchas de las ideas fundamentales de lo trabajado, gracias a la identificación con su personaje y sus objetivos y motivaciones, es decir, gracias a la interpretación de roles que ellos mismos habían desarrollado a través de ese material. En cierto sentido, gracias a la identificación con un rol, se produjo un aprendizaje significativo.

En general, podemos decir que la aplicación de este Proyecto de Innovación tuvo unos resultados satisfactorios y esperamos provechosos para los propios alumnos, pero lo ideal hubiera sido poder desarrollarlo durante un periodo más largo para contrastar su eficacia real.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ALLUEVA, P. *Habilidades del pensamiento* en M. Liesa, P.Allueva y M.Puyuel (Coords) *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad*. Fundación Ramón J.Sender. Barbastro:Huesca 2007
- ALONSO, J. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata. Madrid. 2005.
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid. 1989
- CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica. México. 1986
- DE BONO, E. *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.2002
- DE BONO, E. *El pensamiento lateral*. Buenos Aires, Paidós Plural.1970.
- GILBERT, I. *Motivar para aprender en el aula*. Paidós. Barcelona. 2005
- GUILFORD, J.P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona, Paidós. 1986.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Alianza. Madrid 1994
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imitación y representación*. Fondo de cultura económica. México. 1984
- STERNBERG ,R.J y Spear-Swerling.L. *Enseñar a pensar*. Madrid. Aula XXI. 2000
- VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona. 1989

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

# Los roles en el aula

---

## Interacción y Convivencia en el Aula

Tatiana Marco Marín, Sergio Martínez Gil, Alberto Modrego Serrano, Santiago Navascués  
Alcay y Héctor Polite García

## **INDICE**

1.-Introducción	Página 3
2.-La personalidad	Página 4
2.1.-Clasificaciones de los tipos de personalidad	Página 5
3.-Los roles	Página 8
4.-El rol del docente	Página 9
5.-Prejuicios y la profecía autocumplida	Página 18
5.1.-El Efecto Pigmalión	Página 19
5.2.-El círculo vicioso	Página 22
6.-Conclusiones	Página 24
7.-Bibliografía	Página 27

## 1. INTRODUCCIÓN:

Cuando hablamos de roles en el aula, y por ende, roles sociales que se dan dentro del tiempo-espacio que como futuros docentes nos atañe, inmediatamente pensamos en la sociología, o como mucho, en el área sociológica dentro de la psicología. Sin embargo, la piedra angular sobre la que ha venido girando ésta asignatura es el de la evolución y desarrollo integral del alumno, con una especial atención a su personalidad y cómo podemos trabajar en torno a ello en el aula. En tal caso, ¿cómo se relaciona el rol con el desarrollo de la personalidad? ¿Por qué es relevante analizar cómo influye la una a la otra? No debemos olvidar que la personalidad se forja a través de una serie de influencias bio-psico-sociales y está ligada también a una conducta, a un comportamiento ante las diferentes situaciones con las que nos encontramos en nuestra vida social diaria. El carácter social de la personalidad es fundamental, igual que lo es el rol social dentro de las relaciones humanas, puesto que éste es el puente entre el individuo y la sociedad misma.

La ‘Teoría del Rol Social’ que estudia cómo los roles sociales pueden incidir en el desarrollo de la personalidad fue desarrollada por autores como Orville Brim y Talcott Parsons. Para ellos, el proceso de socialización, la identidad social y la personalidad se desarrollan a partir de la experiencia de haber adoptado diferentes roles, que aumentan progresivamente tanto en diversidad como en complejidad. La crisis de identidad que sufren los adolescentes y a través de la cual van definiendo su personalidad se da por el reto que supone integrar diferentes roles para poder preservar un sentido de continuidad personal, enfatizando así la importancia de los roles sociales en este proceso, puesto que con cada rol nuevo que adoptamos, la definición de uno mismo se va modificando y adaptando.

Para llevar a cabo este análisis, se centran en tres aspectos de los roles sociales. En primer lugar, los comportamientos sociales diseñados o la representación del rol, en segundo lugar las expectativas compartidas socialmente en torno a un rol en las que se basan las representaciones del rol, y finalmente las diferentes identidades que una persona asume o el rol social en sí mismo. Cada sociedad poseería un ‘menú’ de roles

sociales con sus respectivas expectativas asociadas. Los individuos de esta sociedad conocerían, ya sea explícita o implícitamente las expectativas de cada rol, por lo que al adquirir ese nuevo rol social, modificaría su comportamiento y su autoconcepto para adecuarlo a dichas expectativas. Por otro lado, también señalan las dimensiones que afectan al desarrollo de la personalidad dentro de este marco que estamos planteando: el número de roles que se adoptan, la intensidad con la que el individuo se identifica con él, la cantidad de tiempo que ocupa dicho rol, y finalmente cómo de flexible o abierto a la improvisación sea.

Como ya hemos señalado, la forma en la que la personalidad puede desarrollarse en torno a los roles, tiene mucho que ver con las expectativas sociales con respecto al rol concreto que se adopte. Es por eso que tampoco podíamos dejar de hablar de un concepto como es el del prejuicio. El rol no es, en cierto sentido, sino la puesta en práctica de un estereotipo social, de una imagen mental simplificada y con pocos detalles a cerca de un grupo de gente que comparte unas cualidades características como la raza, el status social, la religión, etc... A su vez, el prejuicio o el acto de prejuzgar es la acción individual de un sujeto al reproducir un estereotipo social , y por lo tanto, puede influir en el rol que desde nuestro punto de vista asignamos a las personas, y a su vez, en los roles que ellos decidan adoptar , y por lo tanto, también en su autoconcepto.

Así pues, si tenemos en cuenta todos estos factores y cómo pueden afectar en el desarrollo del alumno como persona, lo cual no deja de ser un objetivo prioritario del educador, se hace fundamental indagar en torno a todos estos conceptos y ver cómo se interrelacionan en el ámbito educativo.

## **2. LA PERSONALIDAD**

Para Bermúdez Moreno *la personalidad es el conjunto de características o patrón de sentimientos, emociones y pensamientos ligados al comportamiento, es decir, los pensamientos, sentimientos, actitudes, hábitos y la conducta de cada individuo, que persiste a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones distinguiendo a un individuo de cualquier otro haciéndolo diferente a los demás.*

## 2.1.-Clasificaciones de los tipos de personalidad

Tras definir lo que es la personalidad, comentaremos distintos tipos de personalidad. Hay casi tantas clasificaciones de tipos de personalidad como definiciones de esta. Una de la más consensuada es el Modelo de los cinco grandes, comúnmente llamado OCEAN por las iniciales de sus factores.

- **Modelo de los cinco grandes (OCEAN)**

La clasificación OCEAN es un modelo de personalidad que analiza ésta como la composición de cinco factores amplios o dimensiones de la personalidad. Estos factores fueron encontrados experimentalmente en una investigación sobre las descripciones de personalidad que unas personas hacían de otras y que fue dirigida por Goldberg en 1993.

### Extraversión/Introversión

El primer factor de esta clasificación es la extraversión, se caracteriza por la alta sociabilidad, la tendencia a la compañía de otros y a evitar la soledad o el atrevimiento en situaciones sociales. Existe una tendencia alta a experimentar emociones positivas tales como alegría, satisfacción, excitación... etc. Son asertivos y habladores, necesitan constante estimulación, algo que se puede conseguir fácilmente con sensaciones nuevas. La cordialidad, amabilidad, gregarismo, asertivismo, actividad, búsqueda de emociones positivas pueden definir esta dimensión.

Sin embargo, este primer factor tiene un opuesto, la introversión caracterizada por la tendencia a la reserva, se suele confundir con la antipatía. Los introvertidos son poco dependientes de otros, prefieren lo conocido y habitual, la soledad frente a situaciones sociales muy animadas. Todo esto no quiere decir que sean introspectivos e infelices, en círculos cerrados de amigos pueden ser tan animados y habladores como los extravertidos. Los rasgos definitorios de esta dimensión son la ansiedad y la ansiedad social, la depresión, la hostilidad, la impulsividad o la vulnerabilidad.

### Apertura

El segundo factor es la apertura, es el factor que más desacuerdos y confusiones ha suscitado dentro de esta clasificación. Se caracteriza por la imaginación activa, la sensibilidad estética, la atención a las vivencias internas, gusto por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio. El individuo abierto es original e imaginativo, curioso por el medio externo e interno e interesados por nuevas ideas y valores no convencionales. Sus rasgos definitorios son la sociabilidad, la asertividad, la estética, los sentimientos, la actividad, la búsqueda de excitación y emociones positivas.

Pero el individuo abierto también tiene un polo opuesto que tiende a ser convencional en su conducta y apariencia, prefieren lo familiar a lo novedoso y son social y políticamente conservadores.

### Responsabilidad

Otro factor es el de la responsabilidad, también se le conoce como “concienzudo”. La base de este factor es el auto control, auto control de impulsos, de planificación, organización y ejecución de tareas, por todo esto también se denomina a este factor como “voluntad de logro”. Se le asocia con la responsabilidad, confiabilidad, puntualidad y escrupulosidad. El concienzudo es voluntarioso, determinado y tiene propósitos claros. Sus rasgos definitorios son la competencia, el orden, el sentido del deber, la necesidad de éxito, la autodisciplina y la deliberación.

Igualmente a los anteriores tiene un polo opuesto que suele ser más laxo, informal y descuidado en sus principios morales.

### Amabilidad

El siguiente factor es la amabilidad. Algunos autores como Dingman o Takemoto-chock por ejemplo lo denominan como complacencia amistosa y a su polo opuesto no complacencia hostil. En su polo positivo, el individuo amable es altruista, considerado, confiado, solidario y tiene facilidad para establecer relaciones interpersonales amistosas. Sin embargo, su polo opuesto es egocéntrico, escéptico, competitivo y muy capaz de establecer relaciones hostiles. Aunque a primera vista el polo positivo parece más



saludable, la no agradabilidad y su escepticismo y el pensamiento crítico de su polo opuesto incentiva el desarrollo de muchos ámbitos. La confianza, la franqueza, el altruismo, la modestia, la sensibilidad hacia los demás y la actitud conciliadora son los rasgos definitorios de esta dimensión.

### Inestabilidad Emocional

El último factor es el de la inestabilidad emocional, también llamado neuroticismo. Los individuos inestables se caracterizan por ser emocionalmente débiles, nerviosos e influenciables y no tienen confianza en sus capacidades ni autoestima. Los rasgos que definen a esta dimensión son la ansiedad, la depresión, la impulsividad, la vulnerabilidad, la inseguridad o las emociones negativas.

Este Modelo de los cinco grandes es la clasificación más consensuada sobre tipos de personalidad. A modo de resumen, decir que los cinco factores que subyacen a la personalidad son la extraversión, la apertura, la responsabilidad, la amabilidad y el neuroticismo. El extravertido es sociable, alegre, activo, asertivo y en busca de sensaciones. El abierto es original, imaginativo, busca experiencias positivas y conocimientos. El responsable es competente, ordenado y disciplinado. El amable es confiado, franco y altruista. Y por último, el neurótico es depresivo, vulnerable e inseguro.

- **Otros modelos**

Por exponer alguna otra clasificación comentar que Hans Eysenck propuso otro modelo, este llamado de las tres dimensiones, las cuales son la extraversión, el neuroticismo y el psicoticismo. También se le conoce como Modelo PEN por las iniciales de sus factores. Para Eysenck, *el extravertido es sociable, alegre, activo, asertivo, en búsqueda de sensaciones. El neurótico ansioso, depresivo, con sentimientos de culpa, baja autoestima, tenso. El psicótico es agresivo, frío, egocéntrico, impersonal e impulsivo.*

### 3. LOS ROLES

Ya hemos señalado que la personalidad es el conjunto de pensamientos, emociones y sentimientos ligados al comportamiento que persiste a lo largo del tiempo. Ahora nos centraremos en lo que es el rol. El “role” o el papel que asume un individuo en una organización representa según Hanlon *“el conjunto de conductas esperadas de quien ocupa una determinada posición en el grupo del que forma parte”*, o también, según Levine y Moreland *“la serie de expectativas compartidas acerca de cómo una persona debiera actuar en las distintas situaciones en las que ha de intervenir”*. ¿Qué roles podemos encontrar en el aula?

- Líder, Evidentemente este debe ser el rol que asumamos nosotros dentro de un aula, el cual desarrollaremos más adelante.
- “Recién llegado” Es un individuo que lleva poco tiempo y aún no sabe ubicarse en el grupo, en él se aprecia ansiedad, cierta pasividad, dependencia, aceptación, etc.
- “Cabeza de turco” papel que está muy bien documentado por Wells, quien advierte que este personaje absorbe una buena parte de las tensiones que genera la falta de capacidad individual.
- “Whistle-blow ing” o chivato es la persona que informa acerca de las prácticas ilegales, inmorales o ilegítimas que se realizan en el grupo.
- Opinante/preguntón El eterno preguntón interrumpe constantemente y quiere dar a conocer su opinión; quiere que se apoye su punto de vista. Se le debería tratar dirigiendo sus preguntas al grupo; no hay que resolver sus problemas, y tomar el menor partido de sus acciones o sus cuestiones.
- El sabelotodo quiere imponer su opinión a todos; puede estar efectivamente bien intencionado o simplemente quiere hablar. Es posible ponerle freno mediante preguntas difíciles, reforzando la confianza del grupo para que no se deje imponer, utilizar su opinión como punto de partida para conocer la opinión del resto del aula.

- El distraído divaga frecuentemente, pone poca atención e interviene fuera de lugar, ya sea hablando del tema o de otra cosa. Para focalizar su atención interrogarlo con ayuda de preguntas fáciles y directas llamándolo por su nombre; retomad la última idea expresada en el aula y pedidle su opinión.
- El agresor/ofensivo le gusta reírse de los demás y siempre tiene razones legítimas para quejarse. Ante un alumno que tome este papel ante todo se debemos permanecer tranquilos, intentad que el grupo no lo tome en cuenta, si insiste hacerle ver que tratareis su problema en privado alegando premura en su planteamiento.
- Obstructor/a, manifiesta negativismo, obstaculiza la labor en el aula, ofrece resistencia y evidencia terquedad. Está en desacuerdo o se opone sin razones e intenta mantener o volver a traer un problema, después que el grupo ya lo ha rechazado o evitado. Guarda similitudes con el rol anterior y deberemos tratarlo igual que al ofensivo.
- El mudo voluntario se desinteresa de todo; se cree por debajo o por encima de los asuntos discutidos. Trataremos de despertar su interés pidiendo su opinión. Hacerle ver que se respeta su experiencia o conocimiento haciendo que el grupo entienda su intención y explicando mejor aquello que él no comprende.

## 4. EL ROL DEL DOCENTE

El papel del educador es vital cara al desarrollo del proceso del grupo y sobre todo en las primeras etapas, donde su intervención determinará en gran medida el buen funcionamiento del grupo y su crecimiento.

El educador es una persona “enviada”, a un determinado grupo que lo cohesiona, lo impulsa y lo ayuda a caminar para lograr sus objetivos, ya que nuestra actuación como educadores no es a nivel particular, sino en el marco de una comunidad que nos envía y de la cual nos hacemos testigos. En nuestro caso, el educador siempre tendrá como fin el crecimiento integral de la persona.

El educador no es una persona excepcional, maravillosa, guapísima, genial fantástica, diferente; ni una persona que transmite contenidos estructurados y presentados de forma muy didáctica. Funciona como modelo, crea el clima del grupo,

pero sobre todo es una persona vocacionada, que como parte activa de una comunidad se siente enviada por ella para animar y ayudar en el proceso de crecimiento del grupo.

Las actitudes que debe tener el docente son las siguientes:

- Conocer y aceptar a las personas como son: No debe partir de juicios que anulan a la persona. Debe trabajar con la realidad de cada uno y ayudar a crecer convencido de su valía personal.
- Ayudar al grupo a tomar conciencia de su situación: Es necesario que ayude a romper las dependencias iniciales del grupo y a favorecer un clima de comunicación, autonomía y libertad.
- Aceptar ser cuestionado: El hecho de poner nuestros dones al servicio del grupo, implica un modelo de autoridad basado en una comunicación en todos los sentidos, de modo que nuestra función puede ser cuestionada y evaluada en todos los sentidos.
- Confianza en sí mismo: No debe buscar el reconocimiento en base a nuestras necesidades de afecto o de imagen, sino centrar nuestra atención en las necesidades del grupo de forma objetiva. Debe creer en lo que se hace.
- Ser modelo de conducta: El docente es observado por los miembros del grupo, por lo que es necesario que su actitud sea coherente entre lo que dice y lo que vive, debe ser un testimonio de vida que interpele a los miembros del grupo.
- Potenciar los dones de cada uno: El educador tiene que repartir responsabilidades para que cada uno tenga una tarea en la cual pueda activar y ejercitar sus capacidades y debe creer siempre en el otro.

El docente, puesto que está a cargo de un grupo, tendría que intentar que su rol fuera el del líder del grupo.

El liderazgo es uno de los conceptos más estudiados en el campo de la psicología. La investigación sobre el liderazgo ha formado parte de la psicología social desde sus inicios; y en las últimas décadas, este estudio ha desbordado la psicología industrial y organizativa. Existen casi tantas definiciones de liderazgo como autores que lo han estudiado. Según el Diccionario de la Lengua Española (Vigésima Segunda edición) un

Líder “es una persona a la que un grupo sigue reconociéndola como jefe u orientadora” El Diccionario de Ciencias de la Conducta (1956) lo define como: “*cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de otros individuos*”. Por otro lado, los psicólogos sociales lo definen como “*el proceso mediante el cual un miembro del grupo (un líder) influye a los otros miembros hacia el logro de objetivos específicos grupales*” (Yukl, 1994). Para éstos, el liderazgo tiene que ver con la influencia, quién influye a quién en los grupos.

Una de las temáticas de estudio que más han rodeado al concepto de liderazgo ha sido el descubrir si el liderazgo se trataba de una característica de personalidad con la que los individuos contaban o bien si esta capacidad se podía desarrollar. Una de las primeras teorías que se centraban en este aspecto fue la Teoría de los grandes líderes. Esta teoría sugiere que los grandes líderes poseen ciertos rasgos que los diferencian de la mayoría de seres humanos. Además, sugiere que estos rasgos permanecen estables en el tiempo y a través de diferentes culturas. Sin embargo, generalmente todos los estudios que intentaban probar esta teoría fracasaban. Los investigadores intentaban por todos los medios formular una lista de rasgos compartidos por los líderes, pero no podían conseguirlo.

En los últimos años, debido al uso de métodos de investigación más sofisticados unidos con una mejor comprensión de las dimensiones básicas de la personalidad humana, han llevado a los investigadores a establecer algunos de los rasgos más importantes que los líderes poseen. Según sugieren Kirkpatrick y Locke (1991), estos rasgos aparecen en los líderes en mayor medida que en otras personas y son:

- Impulso iniciativa-deseo de logro, ambición, dinamismo, tenacidad e iniciativa.
- Honestidad e integridad, fiabilidad.
- Motivación de liderazgo, deseo de ejercer influencia sobre los demás para alcanzar metas compartidas.
- Auto-confianza en las propias habilidades.
- Habilidad cognitiva, inteligencia y habilidad para integrar e interpretar una gran cantidad de información.
- Creatividad, originalidad.
- Flexibilidad, facilidad para adaptarse a las necesidades de los seguidores y cambiar los requisitos de cada situación.

- Pericia, conocimiento de las actividades del grupo y de los asuntos técnicos relevantes.

Sin embargo, otras investigaciones pusieron de manifiesto que el liderazgo no era una característica de las personas, sino una característica de su conducta. Además, podían distinguirse diferentes maneras de ejercer el liderazgo. Robert Blake y Jane Mouton (1964) consideraron que estas maneras de ejercer el liderazgo se podían establecer en un continuo donde se situarían en un polo aquellas actividades centradas en las personas y, en otro, aquellas cuyo interés giraba en torno a la tarea. Además, el hecho de que un líder sea eficaz y obtenga éxito en la gestión del grupo dependerá de cómo se maneje en el campo de las relaciones y las tareas.

Según Salvador Sáez Cárdenas (2002) para ser un buen líder es necesario:

- Consensuar los objetivos individuales con los del grupo:

Uno de los principales elementos estructurales de los grupos es la construcción y elaboración de objetivos que servirán de motor para impulsar a sus participantes hacia metas determinadas.

El coordinador debe procurar que los objetivos comunes sean consensuados entre todos los miembros, pues difícilmente podrán alcanzarse si cada uno persigue su interés particular. Además, el hecho de participar en su elaboración, incrementa la participación, la cohesión y la motivación.

Los objetivos comunes son los que realmente definen y dan vida al grupo. Debe intentarse al máximo acomodar siempre las necesidades e intereses individuales con los objetivos grupales. Participar en la elección de un objetivo aumenta el rendimiento de un equipo, mejora la calidad de los resultados y aumenta la satisfacción de sus miembros. Es función del líder procurar que en el grupo exista un sentimiento de compromiso común, que encamine a todos los miembros hacia los mismos objetivos.

Los objetivos deben determinarse con precisión. Han de ser claros, pertinentes y practicables. Hay que situarlos en las coordinadas espaciotemporales del equipo o del proyecto para facilitar su seguimiento y evaluación.

- Crear y respetar las normas:

Las normas son acuerdos tácitos y explícitos. Son reglas de funcionamiento por las que se regulan las conductas y los procedimientos con el propósito de mantener la coherencia interna de un grupo. Comunican lo que está y lo que no está permitido. Las normas deben ser realistas, claras, conocidas y aceptadas por todos.

Las normas hacen posible la supervivencia del grupo y han de establecerse en función de: la dirección de los objetivos, el mantenimiento del grupo, el rendimiento, los resultados, el tamaño del grupo, etc. El conjunto de normas configura lo que se llama la “cultura del grupo”.

Las normas pueden ser:

- a) Explícitas: están escritas y su incumplimiento produce sanción.
- b) Implícitas: son los valores ocultos, aquello que se espera del grupo.
- c) Básicas: determinan el ser del grupo, lo definen y lo distinguen de los demás.
- d) Instrumentales o institucionales: están dirigidas a la eficacia, el logro de los objetivos y la obtención de resultados.
- e) Informales: intentan satisfacer los aspectos emocionales y favorecer el clima del grupo y su entorno.

- Guiar hacia el objetivo:

El coordinador tiene que saber a dónde quiere ir, qué quiere conseguir y para qué se pone en movimiento. Debe tener clara la meta del equipo y de cada proyecto en particular. Lo mismo ocurre con el fútbol: lo más importante no es saber dónde está el balón en cada momento, sino hacia donde se dirige. Es decir, tan importante es saber a dónde se ha de ir como el camino que se debe emprender. De esta forma, el grupo puede marcarse objetivos intermedios que ayudarán a definir los fines específicos, todos ellos orientados a la consecución de unos resultados específicos.

La primera tarea de un coordinador es tomar en consideración la meta del grupo, planificar las actividades a realizar y preparar su evaluación. De esta manera ayudará a proyectar y marcar los pasos necesarios para la consecución de dichos objetivos. El líder debe tener ideas muy claras sobre el camino que hay que tomar para conseguir lo que pretende. Debe contar con la fuerza y la

confianza de los demás para afrontar los inconvenientes y animar al grupo a caminar hacia el objetivo propuesto.

- Valorar la heterogeneidad del grupo:

Un grupo o un equipo está formado por personas que son diferentes entre sí. La relación del líder con cada una de ellas es un aspecto central que favorecerá el clima del grupo, el sentimiento de pertenencia, la sensación de utilidad, los resultados y la cohesión. Las características personales de los miembros de un equipo no han de ser necesariamente iguales, sino que la riqueza está en la diversidad. Las capacidades y habilidades de cada uno deben ser complementarias, pues es la suma de todas ellas lo que hará posible que se alcancen los objetivos.

La estructura del equipo va a reflejar los roles y las posiciones de sus miembros, que pueden estar distribuidos por el propio grupo en función de sus objetivos y necesidades, o bien asumidos directamente por los mismos individuos.

Aunque cada persona sea diferente de las demás, todas pueden perfectamente trabajar juntas para discutir las ideas y generar propuestas alternativas. Cuando se trabaja en equipo, todos los miembros se esfuerzan para dar un sentido global al proyecto. Con frecuencia, el resultado al que se llega es un enfoque extraordinariamente creativo que hubiera sido impensable, si se hubiera trabajado de forma individual.

- Conocer la realidad del grupo:

El coordinador debe conseguir un equilibrio entre los objetivos propuestos por el grupo y las limitaciones propias del equipo, ya sean a nivel humano, de recursos o de estructuras.

Es mejor saber adaptarse a las circunstancias y al entorno que intentar proponerse objetivos inalcanzables. Se deben utilizar los recursos materiales y humanos disponibles en todo momento, aprovechando todas las capacidades del grupo. Es importante conocer los puntos débiles y fuertes de cada equipo, sus aportaciones y sus limitaciones.

Los equipos necesitan trabajar y construir sobre realidades y no sobre fantasías. Es necesario conocer la realidad del grupo, la composición del equipo



y averiguar cuál es la contribución potencial o real de cada individuo de cara a la efectividad, la organización y los resultados. De esta forma, el coordinador debe averiguar las posibilidades, capacidades y limitaciones de los miembros que forman el grupo para delegar a cada uno la parcela en la que mejor se desenvuelve.

El conocimiento de las destrezas y habilidades de cada uno de los miembros dará una idea sobre las posibilidades de realización de un proyecto. En cualquier caso, este dato ha de potenciar y motivar el aprendizaje continuado tanto del líder como de los participantes.

- Empatía:

La empatía es la capacidad de ponernos en el lugar del otro, de entender y comprender sus sentimientos, emociones o problemas, sin haber pasado necesariamente por la misma experiencia. Es el resultado del esfuerzo que conduce a cada participante a la aceptación activa de uno mismo y de los demás. Hace referencia a la capacidad para analizar el conocimiento interno del otro, comprender sus actitudes y su manera de comportarse.

La empatía requiere estar cerca de las personas y aprender a mirar las situaciones desde su punto de vista; explorar la naturaleza y la extensión de sus intereses y comprender su forma de relacionarse. La posición empática no permite establecer juicios de valor. La persona que nos está hablando sólo espera que se la comprenda, no que se valore su actuación o situación.

Ponerse en el lugar del otro permite comprender nuevas perspectivas y entender que un grupo es heterogéneo, formado por individuos con distintas características y que existen puntos de vista diferentes que también hay que comprender. El tratamiento empático genera un mayor sentimiento de comprensión y de integración. Potencia la cohesión y motiva la acción.

- Conocimiento y práctica de las técnicas de dinámica de grupos:

Las técnicas de dinámica de grupos son un conjunto de procedimientos, prácticas, recursos y medios sistematizados para organizar y desarrollar la actividad de un grupo. Hay que tener en cuenta que las técnicas de dinámica de grupos deben emplearse como medios orientados a realizar una acción y cumplir los objetivos de la misma. En ningún caso deben aplicarse como una finalidad

en sí mismas, pues su objetivo no es pasarlo bien haciendo una determinada actividad grupal, sino el aprendizaje que de ella se obtiene.

El coordinador del grupo debe conocer y saber elegir las técnicas de dinámica de grupos adecuadas a cada situación así como los objetivos que se pretenden conseguir.

Hay que tener en cuenta que:

- a) No todas las técnicas sirven para los grupos.
- b) Las técnicas deben estar sujetas a unos objetivos.
- c) Su eficacia, pertinencia y valor viene dado por la persona que las utiliza.
- d) Nunca han de ser utilizadas como un juego.
- e) Debe evitarse la competitividad, fomentando la colaboración y participación activa.
- f) Requieren un clima cordial y democrático: no pueden imponerse.

- Conocer el entorno del grupo:

El entorno del grupo es un elemento influyente en la forma de gestionar y dirigir un equipo. El contexto condiciona las condiciones de trabajo. No es lo mismo estar en un ambiente motivador que en uno deprimente, en un ambiente tenso que uno divertido, donde cada miembro es tenido en cuenta e ignorado. Es una función primordial del líder crear entornos adecuados para que las personas se sientan en sintonía con el clima del grupo y confortables en su trabajo, se ilusionen con los proyectos y se sientan importantes.

El entorno se puede trabajar utilizando planes estratégicos, es decir, planificando y programando las líneas o directrices sobre las que el grupo debe moverse. Cuidar el contexto es algo absolutamente necesario para la salud del equipo y de las personas que lo forman. Un entorno adecuado, agradable, que ofrezca libertad para expresar las ideas y los sentimientos garantizará una larga vida al grupo.

El líder debe ser capaz de generar un entorno agradable, adaptable, de aprendizaje, que estimule y motive el desarrollo del potencial creativo e intelectual de todos los miembros. El entorno suele imponer límites y restricciones significativas a la realidad del equipo y sus proyectos, pero también abre nuevas perspectivas y enfoques que enriquecen la cultura del grupo.

- Gestionar las emociones del grupo:

Las personas no quieren a los demás por lo que son sino por cómo les hacen sentirse. El hecho de que existan emociones y sentimientos colectivos dentro de un grupo no implica la desaparición de los sentimientos privados y personales de cada individuo.

El coordinador debe saber identificar y gestionar las emociones de los miembros de su equipo. Le corresponde un papel significativo en la creación y control de los estados de ánimo. Los miembros de un grupo deben confiar en que su coordinador será capaz de entender sus estados de ánimo en un momento dado, manteniendo su autocontrol emocional y sin entrar en conflicto personal con ninguno de ellos.

Es una función del líder saber desarrollar la capacidad perceptiva y estar atento a lo que ocurre a su alrededor, identificando las reacciones que ve, oye y siente. Escuchar y observar son habilidades importantes que un coordinador debe desarrollar. Pero, sobre todo, debe poseer un alto nivel de autocontrol personal, de paciencia y de sentido común. Debe trabajar las técnicas de la empatía y de la escucha activa.

- Adaptación al ambiente:

Los procesos de grupo pueden considerarse únicos, multidimensionales e irrepetibles y, consecuentemente, difíciles de predecir con antelación. A la planificación inicial del proyecto hay que añadir los elementos, circunstancias y situaciones no previstas que se generan en los procesos de interacción que se verifican tanto a nivel interno como en la relación del equipo con su entorno más cercano. Estos procesos pueden transformar y modificar elementos importantes del programa.

Esto significa que las situaciones cambian y los coordinadores deben cambiar con ellas. El entorno evoluciona y hay que prestar atención a lo que se está modificando, para adaptarse a las circunstancias actuales y no quedar desfasado o anclado en el pasado.

Un grupo es un sistema abierto a un determinado contexto con el que se comunica y del que recibe y envía información de forma constante. El equipo evoluciona si es capaz de adaptarse al ritmo que el entorno le marca. Para ello, el coordinador debe procurar motivar a su equipo, para que se realice un

aprendizaje continuado que le permita estar actualizado y adaptado al entorno y a las circunstancias. La adaptación es siempre un signo de evolución.

Por último, según como se ejerza el rol de líder, existen tres tipos de docentes:

- Autoritario: Dice lo que hay que hacer y cómo. Centra la actividad del grupo en lo que él quiere y en sí mismo. El grupo no sabe cuáles son sus objetivos. Los miembros son competidores. Si el educador se va, es el caos.
- Democrático: Da toda la información. Centra la actividad en el grupo y en sus objetivos. El grupo conoce, comparte y se responsabiliza de los objetivos. Los miembros son colaboradores. Si el animador se va, el grupo continúa su tarea.
- Laissez-faire: No informa ni orienta. Abandona el grupo. El grupo no sabe qué hacer ni cómo. Se desorienta, se angustia y se vuelve agresivo. Los miembros son apáticos. Se sigue al más fuerte.

## 5. PREJUICIOS Y LA PROFECÍA AUTOCUMPLIDA

*“Los prejuicios son la razón de los tontos”. Voltaire*

El prejuicio es la opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

A lo largo de todo el apartado intentaremos acompañar la exposición teórica con ejemplos verosímiles que podrían darse en el aula y estudios. A continuación, unas claves que ayuden a comprender en qué consiste el prejuicio.

El estudio del prejuicio puede abordarse a nivel individual, interpersonal, intergrupal y social y suele centrarse en los juicios previos negativos o desfavorables, aunque varía en función de la sociabilidad y competencia percibida de los grupos, dando lugar a formas de prejuicio paternalista, despectivo o envidioso. Los procesos de atribución están presentes e influyen en nuestra vida diaria. La forma en la que se desarrollan los procesos atributivos, muchas veces automáticos, en situaciones cotidianas

El prejuicio pues implica tal grado de complejidad que requiere contemplarlo desde una multiplicidad de perspectivas. Son el resultado de mecanismos psicológicos que han evolucionado porque proporcionaban beneficios adaptativos a nuestros ancestros, protegiéndoles de amenazas sociales. Hemos evolucionado una sensibilidad a la presencia de claves que anuncian amenazas para el bienestar, así como la tendencia a responder a esas claves con reacciones emocionales.

Como hemos visto, el rol sería la serie de expectativas compartidas acerca de cómo una persona debiera actuar en las distintas situaciones en las que ha de intervenir. Esto es, sería la punta del iceberg, cómo esperamos que reaccione una persona. Los barcos, al chocar contra un iceberg lo hacen precisamente con lo que no se ve, con lo que subyace, lo que llamamos personalidad. Cuando no se conoce, es posible tener opiniones infundadas. Nos pasamos el día juzgando, lo que nos tiene que hacer pensar que y no olvidarnos de que también somos juzgados constantemente. De ahí que veamos la necesidad de incluir este punto.

He aquí un claro ejemplo, en los inicios de la conocida Susan Boyle:

[http://www.youtube.com/watch?v=xQk\\_gz7FwnA](http://www.youtube.com/watch?v=xQk_gz7FwnA)

## 5.1.-Efecto Pigmalión



Robert Rosenthal. Profesor distinguido de [Psicología](#) en la [Universidad de California, Riverside](#) . Estudió lo que se denomina como [las profecías autocumplidas](#) , con un conocido estudio del [efecto Pigmalión](#) : el efecto de las expectativas de los profesores sobre los estudiantes.

A veces cuando nos hablan mal de una persona, en el momento de conocerla personalmente, a la mínima, es muy posible que veamos todo lo malo que nos han

contado de esa persona. Es una profecía autocumplida. O lo que se denomina como el efecto Pigmalión.

El efecto Pigmalión (que debe su nombre a un mito griego) fue demostrado por el profesor de psicología social en la Universidad de Harvard, Robert Rosenthal. El señor Rosenthal hizo en 1964 un experimento titulado “Pigmalión en el aula” muy simple, pero que marcó y demostró toda la potencia de este efecto.

Básicamente lo que hicieron fue decirle a una maestra que en una clase de niños de primaria, había niños que eran unos genios. Lo que hicieron fue introducir a la profesora la expectativa de tenía genios entre sus alumnos. Por lo tanto, si de alguna manera tenía genios, al cabo un tiempo, cuando se hiciese la comprobación, cabría esperar una gran evolución o que aumentase su coeficiente intelectual. Por lo tanto esa maestra, sin darse cuenta, creó una expectativa, con una motivación muy fuerte, para que ésta se cumpliera. Por supuesto se trataba de una farsa.

- **Efecto Pigmalión positivo**

Los alumnos fueron elegidos al azar y no había razón alguna para suponerles un mayor rendimiento académico. Sin embargo al finalizar el curso, el grupo obtuvo mayores avances que el grupo del que se había dicho que no había genios.



De este experimento, podemos deducir que las expectativas que tienen los docentes afectan directamente en el avance académico de la clase. Esto puede ser negativo en el caso de que las expectativas sean inferiores a las capacidades del grupo.

El profesor cambia su procedimiento, y es entonces cuando, como consecuencia de una mayor atención y dedicación, cambia el alumno, que ve cómo es reconocido y se esfuerza, o, que ve en el profesor a alguien que confía en él porque puede hacerlo. Además se ha observado que estos alumnos reciben más alabanzas y se reconocen más sus aciertos parciales.

Este efecto demuestra la fuerza que tiene el creer poder lograr algo y creerse responsable. Si de verdad creemos que podemos lograrlo, nos esforzaremos para que así

sea. ¿Qué pensarán los profesores de mí si no soy capaz de que aprenda mucho este alumno tan capaz? Si tenemos este empeño, aumentarán las probabilidades de lograr el objetivo indudablemente.

Ejemplo: Una maestra se acerca a un alumno que no considera muy bueno:

¿Me enseñas lo que has dibujado? ¡Qué dibujo tan bonito, muy bien! Me gusta mucho este dibujo.

Imaginamos que sería algo así. Y después, al acercarse al dibujo del alumno supuestamente aventajado:

-Oh, qué bonito, qué colores tan bonitos, perfecto, estupendo... oye, ¿por qué no dibujas ahora una isla aquí? además podrías dibujar un castillito aquí, un barquito... ¿lo haces? Venga, ¡verás qué bien te va a salir!

A los dos les reconoce su obra, pero no les trata del mismo modo. La diferencia radica en que al alumno supuestamente aventajado le da retos. En este segundo caso, lo que hace es darle crédito.

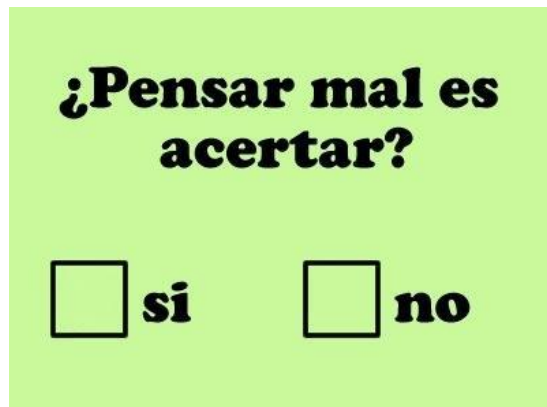
- **Efecto Pigmalión negativo**

Se da cuando las expectativas del profesor son más bajas, y se conforman con poder alcanzar los contenidos mínimos. Por lo tanto mantiene una postura más indiferente, y hace que el alumno no prospere todo lo que podría debido a que baja su autoestima. Se trataría de una omisión y aunque no baje el nivel del alumno e incluso pueda subir, al no esperarse de ellos un progreso, se puede estancar.

Si en el experimento la profesora estaba condicionada por las informaciones falsas que había recibido de sus alumnos respecto a su alta aptitud, en el efecto Pigmalión negativo también pueden influir las informaciones negativas previas del resto de profesores, fracasos anteriores, o el hecho de que pertenezcan a una clase social baja o un grupo minoritario.

El efecto Pigmalión es de un sutil increíble, y podemos caer sin darnos cuenta. Y lo peligroso es que cuando formamos un prejuicio, una imagen mental por muy simplificada y con pocos detalles que sea, tendemos a justificarlos y con facilidad, por

lo que podemos condicionar nuestras expectativas a nuestras ideas previas. Esto cuesta reconocerlo porque quizá algunas de nuestras expectativas sean legítimas.



Ejemplo: Tenemos dos chicos y al primero de ellos le lanzamos una pelota desde cierta distancia y velocidad que atrapa sin problema.

Y por otro lado, tenemos un chico del que pensamos que puede tener algún problema de psicomotricidad y le tratamos así: ¿Preparado? ¿Seguro? Pon las dos manos juntas que la cogerás más fácil. Se la lanzamos desde una

distancia corta, suavemente y a las manos. Y en el momento en que la atrapa le felicitamos en demasía. ¡Muy bien! ¡Estupendo!

El segundo niño, de este modo aprende que está siendo tratado de manera muy diferente. Debe de pensar que es muy torpe, porque incluso cuando el anterior lo ha hecho bien no ha recibido tantos halagos. Pero en cambio el, que lo hace regular, se le felicita. Incluso con la mejor de las intenciones podemos hacer daño a n niño y si le tratamos de manera muy diferente, él y la clase percibirán el trato distinto.

## 5.2.-Círculo vicioso

Nuestros actos, tanto verbales como corporales transmiten mucho más de que lo parece y pueden crear una situación de círculo vicioso, del que no siempre es fácil salir. Por ello, presentamos a continuación tres ejemplos muy simples, verosímiles y cotidianos en la profesión de profesor para demostrar la fuerza de los efectos que podemos ocasionar.

- **Actitud del alumno y el profesor**

Imaginamos que un profesor deja un tiempo para hacer deberes en clase y va pasando y resolviendo dudas.

Un alumno le sonrío. Al profesor lo que le viene a la cabeza es que el alumno está relajado, tranquilo, hace la tarea y por lo que todo va bien. Es buen estudiante. El profesor ha llegado a muchas ideas que parece sacar de la nada. Pero al revés también



sucede. Como ahora tiene la expectativa de que es un buen estudiante, cuando se acerque a él, lo hará de modo tranquilo, sonriendo... con lo que se le transmite que todo va bien.

Sin embargo, pongamos ahora que se acerca al estudiante que no considera tan bueno, y lo hace despacio, pero firme, mirándolo fijamente e incluso intimidando. Si se dirige así, le genera una influencia y como es de esperar, el estudiante se pondrá a la defensiva. Y por último, al ver que él se pone a la defensiva, el profesor se ratifica en su idea de que no es buen estudiante (que no es bueno, que tiene algo que esconder, etc.)

- **Dudas en clase**

Pongamos la situación de que un alumno que consideramos buen estudiante, pregunta algo que no entiende. El profesor tiende a mostrar una actitud abierta e interesada: “¿Qué no entiendes? Cuéntame”. “Yo estoy aquí para resolver dudas”, etc.

Sin embargo, al alumno menos bueno se le suele contestar de manera distinta: “A ver, vamos a ver ¿qué es lo que no entiendes ahora?” (aunque se pronuncie esto con un buen tono) Así, sin darse cuenta, se les va posicionando a ambos poco a poco, sin ser consciente de las acciones.

- **Fallo de los alumnos**

Llegará un día en el que alumno “bueno”, cometerá algún error. Pero cuando alguien que el profesor considera bueno y que le ha consolidado esta expectativa, erra, se puede tender a buscar una explicación ajena al alumno. Ha fallado “algo” y el profesor podría decir: “no, no es correcto, qué raro ¿qué te ha pasado? ¿Has copiado mal el ejercicio del libro? De esta manera se apoya, porque parece que alguien “bueno”, no puede haber fallado sin más.

Supongamos que el alumno menos brillante, ha estado haciendo ejercicios toda la tarde del día anterior, ha perdido tiempo, se ha esforzado y no tiene ningún error, porque lo que quiere es que cuando el profesor lo corrija esté perfecto y cambie su opinión sobre él. Al mirar el ejercicio, se tiende ir a la caza del error, porque una persona que no es “buena”, no puede haber hecho cosas buenas: “Si, parece correcto. No está mal”

Como vemos, cometer Pigmalión es lo más fácil del mundo.

¿Podemos dejar de influenciar y de ser influenciados? Parece inevitable, lo hacemos todos los días, y por lo tanto, si no podemos dejar de hacerlo, el tipo de Pigmalión que deberíamos usar es el positivo. Es decir, que de alguna manera creamos que nuestros alumnos son capaces de hacer las cosas bien. Si no lo sabemos hacer porque es difícil de controlarlo o si no somos conscientes, por lo menos, podemos hacer un esfuerzo por tener estas actitudes y la predisposición a pensar que el alumno es capaz, porque podría tener ese efecto Pigmalión positivo.

Para finalizar, cuando tengamos alumnos que no progresen como nosotros deseáramos, y que pensemos que no progresarán, habremos de hacer un esfuerzo y darle las tareas de la misma manera, con la misma fuerza y motivación que al alumno que sí consideramos que sabe hacer bien las cosas. Si tratamos al alumno “no bueno” como a un alumno “no bueno”, sin darnos cuenta cometeremos con nuestras acciones el efecto Pigmalión negativo, transformando así al alumno en un alumno cada vez peor. Debemos de tener cuidado con no encasillar y prejuizar a los alumnos, recordar que no somos psicólogos y con la profecía autocumplida por el efecto tan destructor que puede llegar a tener.

## 6. CONCLUSIONES

Desde los orígenes de la filosofía, los grandes pensadores de la historia han venido preguntándose por la naturaleza del hombre. ¿Nacemos buenos, nacemos malos, o tan solo nacemos y nuestra forma de ser depende de factores externos? Aristóteles, al hablar del ser humano y aquello que lo diferencia del resto de animales, acuña el término ‘Zóon Politikon’ (ζoon πολιτικόν), o lo que es lo mismo, ‘animal social’. Para el estagirita, el hombre solo puede desarrollarse plenamente en el seno de una comunidad, relacionándose con los otros. Pensadores posteriores como Hobbes o Rousseau también daban a la sociedad una función primordial en el desarrollo del ser humano, si bien sus visiones eran diferentes. Para el inglés el hombre es malvado por naturaleza y solo es capaz de corregirse a través de las leyes creadas socialmente con vistas a la supervivencia de la especie, mientras que el francés considera que es la sociedad la que corrompe al ser humano que sería bondadoso por naturaleza. Sin entrar en el debate en

torno a la naturaleza del hombre, y aun cuando también intervienen otros factores, lo cierto es que no podemos negar que nuestro crecimiento personal se da en un entorno claramente social. Cuando hablamos de los diferentes rasgos que definen la personalidad de una persona (locuaz, dominante, justo, serio, pacífico, etc....) , estamos utilizando términos que difícilmente pueden ser entendidos sin un contexto de relaciones interpersonales. ¿Puede ser una persona dominante si no tiene a quién imponerse? ¿Podemos ‘ser’ por nosotros mismos, o por el contrario, ‘somos con’ o ‘para’ alguien? Del mismo modo, el autoconcepto, la idea que tenemos sobre nosotros mismos, se crea en un proceso de socialización: nos comparamos con los demás, tomamos un modelo a seguir, o por el contrario, el ejemplo de lo que no queremos llegar a ser. También lo que los otros piensan de nosotros, o lo que creemos que piensan, afecta la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos. Como decía el francés Jean-Paul Sartre, *“Transformo para mí la frase imbécil y criminal del profeta de ustedes, ese ‘pienso, luego existo’ que tanto me hizo sufrir, pues ‘mientras más pensaba menos me parecía ser’, y digo: ‘me ven, luego soy’. Ya no tengo que soportar la responsabilidad de mi transcurrir pastoso: “el que me ve me hace ser, soy como él me ve”*<sup>1</sup> Por otro lado, cabe señalar que es el rol social el que sirve de mediador entre el individuo y los otros. No nos relacionamos de una forma neutra, o por decirlo de otro modo, exponiéndonos por completo, sino que adoptamos diferentes ‘papeles’ a interpretar dependiendo del ámbito en el que nos encontremos: la escuela, el trabajo, la pareja, la familia o los amigos. Así pues, dado que la evolución de nuestra personalidad se ve influenciada por el entorno social, podemos decir que el rol juega un papel importante en la misma. A fin de cuentas, los roles sociales llevan adscritas una serie de expectativas en lo que a comportamientos se refiere, y nuestra identificación con unos o con otros define, en cierto sentido, quién y cómo somos, y en todo caso, cómo queremos llegar a ser

Si tenemos en cuenta todo esto, parece necesario suponer que el ámbito escolar resulta fundamental en el desarrollo de la personalidad del adolescente. Si bien no dedican todas las horas de su día a asistir a clase, si pasan una buena parte de su tiempo en el centro escolar y uno de sus principales procesos de socialización se da en el mismo.

---

<sup>1</sup> SARTRE,J.P., El Aplazamiento, en Obras: Novelas y Cuentos, tomo 1, Buenos Aires, Ed.Losada, 1971, pg.1051

Es por eso que como futuros docentes, no podemos pasar por alto lo que ocurre con el desarrollo personal de nuestros alumnos, ya que como líderes del grupo tenemos una responsabilidad hacia ellos. No solo van a pasar mucho tiempo con nosotros, sino que como se ha señalado al hablar del Efecto Pigmalión, podemos estar ejerciendo una influencia importante sobre ellos que puede ser buena, pero también nociva. Los prejuicios y el encasillamiento resultan sumamente útiles para simplificarnos la tarea de relacionarnos con los demás, y en muchos casos nos resulta difícil no juzgar a las personas antes de tiempo. Sin embargo, solo si conocemos realmente quién y cómo son nuestros alumnos podremos ayudarles a sacar lo mejor de sí mismos y conseguir sus objetivos personales. Es por eso que debemos tener cuidado con nuestros prejuicios y cómo marcan la forma en la que nos relacionamos con nuestros alumnos, pues podemos estar llevando a cabo acciones que, quizás inconscientemente, puedan estar reforzando o imponiendo determinados roles, y por lo tanto, podemos estar influyendo en la forma en que se perciben a sí mismos.

Prejuizar , si bien no tiene por qué ser necesariamente algo innato en el ser humano, es algo que hemos aprendido socialmente y que se refuerza día a día y que por lo tanto, no resulta fácil superar. Sin embargo, ser conscientes de nuestros propios prejuicios y de cómo afectan a la labor docente es un paso importante, y llevar a cabo una reflexión crítica sobre nuestro trabajo se convierte en algo fundamental para mejorar los resultados que consigamos en el aula.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

BERMUDEZ MORENO, J.; *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación. UNED 2003.*

BRIM,G. KAGAN,J. *Constancy and change in human development*, Cambridge: Harvard University Press, 1980

CARRILLO, E., CORTÉS, V., LEÓN, G., DOMÍNGUEZ, G. y ROJAS, R.. *Formación de instructores empresariales*. México: Nacional Financiera 1992

GAVIRA STEWART,E., CUADRADO GUIRADO,I. y LÓPEZ SÁEZ,M. *Introducción a la psicología social*. Madrid: Editorial Sanz y Torres

GOLDBERG, L. R.; *An alternative “description of personality”: The big-five factor structure*. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 1216-1229 (1990).

LEVINE, J.M. y MORELAND, R.L.; *Progress in small group research*. Annual Review of Psychology, 41, 1990, págs. 585-634.

NEWMAN,B. NEWMAN,P. *Development Through Life: A Psychosocial Approach*, Wadsworth, 2006.

PARSONS, T. , *Social Structure and personality*, New York: The Free Press, 1970

SÁEZ CÁRDENAS, S., *Conducción de grupos y rol del coordinador*, Milenio, Lérica, 2002.

TAKEMOTO-CHOCK, N; DINGMAN, J.M.; *Factors in the natural language of personality*. Multivariate Behavioral Research Retrieved 2010-01-20.

WELLS, L.; *The group-as-a-whole: A systematic socio-analytic perspective on interpersonal and group relation*. En C.P. Alderfer y C. L. Cooper (Edits.), *Advances in Experimental Social Processes*: Chichester: Wiley 1980 (Págs. 165-199)